Markus Cslovjecsek

SCHULMUSIK FÜR ALLE?

Zur Legitimation des Unterrichtsfachs Musik

[transcript] Pädagogik

Markus Cslovjecsek
Schulmusik für alle?

Pädagogik



Markus Cslovjecsek (Prof.) ist als freier Referent, Berater und Workshopleiter weltweit an Schulen und Hochschulen tätig. An der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz leitete er den Lehrstuhl für Musikpädagogik im Jugendalter. Er initiierte mehrere europäische Projekte und publiziert, lehrt und forscht insbesondere zu einem integrativen Verständnis von musikalischer Bildung.

Markus Cslovjecsek

Schulmusik für alle?

Zur Legitimation des Unterrichtsfachs Musik

[transcript]

Die Open-Access-Ausgabe wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

Zugleich Dissertation unter dem Titel »Schulmusik für alle? Eine explorative Mixed-Methods-Studie zu Überzeugungen bezüglich der Begründung obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik« an der »Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br.«, 2022.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Lektorat: Corinne Ammann, Langenthal
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-6884-1
PDF-ISBN 978-3-8394-6884-5
https://doi.org/10.14361/9783839468845
Buchreihen-ISSN: 2703-1047
Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhaltsverzeichnis

Dank

Mein grösster Dank geht an die vielen Schülerinnen und Schüler, von denen ich gelernt habe, wie wichtig es ist, obligatorischen schulischen Musikunterricht begründen zu können – und dass Begründungen nicht nur mit dem Lehrplan, dem Fach und der Lehrperson, sondern auch mit den Schülerinnen und Schülern zu tun haben. Mit ihnen eng verbunden sind die Lehrpersonen vieler Schulhäuser und vieler Projekte. In diesem Zusammenhang prägend waren anfangs insbesondere die Weiterbildungen und die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen für erweiterten Musikunterricht, mit den Mitgliedern der Arbeitsgruppen Musikunterricht im Kanton Solothurn und den Delegierten der Arbeitsgruppe Musikerziehung Nordwestschweiz sowie der Schweizerischen Konferenz Schulmusik (SKSM) und dem Verband Schule und Weiterbildung Schweiz (SWCH). Mit meinem Wechsel in den Hochschulbereich kamen mit den Studierenden, den Teilnehmenden in Weiterbildungsmodulen, den Kolleginnen und Kollegen, den Direktor:innen[1] und Institutsleitenden weitere Inspirationsquellen und Herausforderungen hinzu. Namentlich danken will ich Rudolf Künzli, Direktor des Didaktikums für die Ausbildung von Sekundarstufen-Lehrpersonen im Kanton Aargau, für seinen Weitblick als Wissenschaftler und seine Umsicht als bildungspolitischer Vordenker, Peter Gautschi, Ausbildungsleiter Sekundarstufe I, für die klare wissenschaftliche fachdidaktische Fokussierung, Hermann Forneck, Direktor der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) für seine Vision und deren Umsetzung im Rahmen der Tertialisierung der Lehrerbildung der Schweiz, Viktor Abt, Institutsleiter Sekundarstufe I+II, für das grosse Interesse an den Künsten und sein Engagement, die musikalische Bildung besser zu verankern, Christian Reintjes, seinem Nachfolger, für sein strategisches Denken und die Unterstützung bei der Lancierung dieses Dissertations-

1 Hinsichtlich einer gendersensiblen und für automatisierte Leseprogramme lesbaren Sprache wurde nach Möglichkeit ein genderneutraler Begriff, oder, bei Aufzählungen die männliche und weibliche Form abwechselnd genutzt. Um in einem Begriff alle Geschlechter von Proband:innen darzustellen, wird auch ein Doppelpunkt verwendet. Explizit genderspezifische Aussagen sind als solche zu erkennen.

Projektes, Guido McCombie, dem nachfolgenden Institutsleiter Sekundarstufe I+II, für seine pragmatische Unterstützung und Sabina Larcher, Direktorin der PH FHNW, für ihre Grosszügigkeit hinsichtlich des institutionellen Supports.

Weitere wichtige Personen für die Entwicklung meiner Fragen und meiner Suchbewegungen in Schule und Wissenschaft waren Ruedi Tschumi, Rektor des Wirtschaftsgymnasiums Solothurn und die Instrumentaldidaktik-Lehrerin Ursula Looser, die mich ermutigten unkonventionelle Wege im Unterrichten zu gehen, der Gestalter und Freund Heinz Urben, mit dem ich viele wortwörtlich ›verrückte‹ Tagungen und Bildungsangebote realisierte und natürlich auch Kolleginnen und Kollegen welche meine Überzeugungen in Frage stellten, meine Arbeit kritisierten und mich herausforderten. Wichtige Wegweiserinnen auf meinem fachdidaktischen Entwicklungspfad waren Maria Spychiger, die mich beflügelte, meine schulmusikalischen und didaktischen Überzeugungen rund um ein erweitertes Verständnis von Musikunterricht öffentlich zu diskutieren, Ann Peyer, mit der ich, gemeinsam mit weiteren Kolleg:innen, am Didaktikum für die Ausbildung von Sekundarlehrpersonen die Idee einer Bereichsdidaktik ›*Ausdruck, Wahrnehmung und Kommunikation*‹ konkretisieren konnte und Liora Bresler, welche mir auf inspirierende Weise die internationale Perspektive öffnete. Diese Reise konnte ich, in intensiver Zusammenarbeit mit Madeleine Zulauf, mit einem grösseren wissenschaftlichen Meilenstein abschliessen: Basierend auf einem internationalen musikdidaktischen Symposion und inspirierenden und herausfordernden Texten von Jonathan Barnes, Anke Boettcher, Smaragda Chrisostomou, Frits Evelein, Hermann Gelzer, Peter Gentinetta, Diana Harris, Anne Lowe, Helmut Messner, Ludwig Pesch, Monique Ri chard, Colleen Richardson, Joan Russell, Kari Veblen und Dagmar Widorski konnte mit dem Sammelband »*Integrated Music Education – Challanges of Teaching und Teacher Training*« eine fundierte Diskussionsgrundlage einer bisher eher diffusen Position in der Philosophy of Music Education vorgelegt werden. Durch die von Walter Pfohl und Adelheid Kramer angeregten und geförderten fächerverbindenden Lehrerbildungs-Workshops für das Kultus-Ministerium Baden-Württemberg initiiert, eröffnete sich parallel dazu die Möglichkeit, ein internationales Entwicklungsprojekt zu einem integrierten Schulmusikverständnis im Rahmen des Comenius ›*Lifelong Learning Programme 2007-2013*‹ der Europäischen Union zu lancieren. Mein Verständnis musikpädagogischer Arbeit wurde auch durch damit verbundene Impulse, Auseinandersetzungen und Freundschaften mit Isabelle Aliaga, Maria Argyriou, Jacquie Azemar, Jonathan Barnes, Peter Carle, Albert Casals, Marina Cap-Bun, Vicky Charissi, Margarete Dinkelaker, Patricia Discroll, Martine Dreyfus, Thea Fuchs, Cristina González-Martin, Boris Grinat, Martin Guggisberg, Françoise Hänggi, Caroline Hilton, Jennie Henley, Panagiotis G. Kampylis, Jörg-U. Kessler, Slávka Kopčáková, Robert Lang, Helmut Linneweber-Lammerskitten, Karen M. Ludke, Peter Mall, Kaarina Marjanen, Jürgen Mertens, Katie Overy, Elissavet Perakaki, Montserrat Prat, Alena Pridavková, Andreas Richard, Raluca Sassu, Jo Saunders, Vikki Schulze,

Georgios Sitios, Maria Spychiger, Maria del Mar Suárez, Iliana Velescu, Laia Viladot, Rose Vogel, Hanna Weinmann, Graham F. Welch, David Wheway, Julia Zerlik und vielen weiteren Expertinnen, Experten und Lehrpersonen aus Musik, Mathematik- und Sprachdidaktik und den Bildungswissenschaften nachhaltig geprägt. Zusammen mit unzähligen Studierenden waren Hubert Gruber, Sabine Chatelain und mein Team der Professur für Musikpädagogik im Jugendalter an der PH FHNW mit Peter Baumann, Debora Büttner, Hanna Buhl, Thomi Christ, Tomas Dratva, Hans-Martin Hofmann, Daniel Hug, Gabriel Imthurn, Samuel Inniger, Han Jonkers, Sarah Kaufmann, René Koch, Boris Lanz, Teresa Leonhard, Samuel Marti, Gabriele Noppeney, Eugen Notter, Cornelius Obermeier, Regula Peter, Stefanie Portner, Kurt Rohrbach, Samuel Rüegsegger, Andreas Schertenleib, Urs Weibel und Denise Wertnik über eine lange Zeit meines professionellen musikdidaktischen Schaffens zugleich engagierte Mitarbeitende, initiative Entwicklerinnen und kritische Freunde. Elena Theodoropoulou und Naakow Grant-Hayford ermöglichten mir, wiederum zusammen mit engagierten Studierenden- und Expertengruppen, erweiterte bildungsphilosophische und soziopolitische Einsichten und Zugänge. Zu grossem Dank verpflichtet fühle ich mich auch gegenüber Bernhard Müssgens, mit dem ich erste Ideen dieser Arbeit diskutieren und zu einem Exposé verdichten konnte und natürlich Georg Brunner, der mir, immer als offener und kritischer Gesprächspartner und in grossem Vertrauen, in der Umsetzung viel Spielraum, gute Leitplanken und wichtige Impulse gegeben hat. Herzlicher Dank geht auch an Gabriele Schellberg, für ihre Bereitschaft kurzfristig die Zweitbetreuung zu übernehmen, ihren professionellen Blick von Aussen und die wertvollen Hinweise kurz vor Abschluss der Arbeit. Die forschungsmethodische Beratung und Unterstützung von Daniel Fiedler in der Anwendung von *SPSS*[2] und von Guido Möser in der Arbeit mit *mPlus*[3], war im Rahmen der quantitativen Analysen Gold wert, genauso wie, auf völlig andere Weise, die vielen Freundinnen und Freunde von innerhalb oder ausserhalb der Musikpädagogik, die mir, bei brennenden Detail- oder Übersichtsfragen, bei einem Glas Wein, einer Skitour oder am Telefon Zeit und Geist schenkten. Fürs minutiöse Korrekturlesen und wichtige sprachliche Hinweise kurz vor dem Druck bedanke ich mich herzlich bei Corinne Ammann.

Meine Partnerin Sibylle und meine Töchter Eliane und Adrienne erlebten die vielen unterschiedlichen Phasen, die Ups und Downs dieses über vier Jahre dauernden Dissertationsvorhabens aus nächster Nähe und waren, zusammen mit der kleinen Maëlle, immer wieder belebende Ablenkung, rettende Anker und Wind in den Segeln. Vielen, vielen Dank also, an alle Weggefährtinnen, Stolpersteine, Inspiratoren und Motivatorinnen!

2 *SPSS* Software für statistische Analysen: https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software

3 *mPlus* Software für statistische Analysen: https://www.statmodel.com

1. Einleitung

In dieser Einleitung soll dargelegt werden, welche persönlichen Erfahrungen zur Forschungsfrage geführt haben (Kap. 1.1), welche persönliche Haltung des Autors daraus resultierte (Kap. 1.2) und wie die Legitimationsfrage in der Literatur diskutiert wird (Kap. 1.3).

1.1 Eigene Erfahrungen als Forschungsimpuls

Es ist ungewöhnlich, dass eine Promotionsarbeit gegen Ende der beruflichen Karriere in Angriff genommen wird. Ein Grund liegt darin, dass während meiner beruflichen Entwicklung diese Qualifikation nie dringend nötig war. Und dies liegt wiederum daran, dass es in jener Zeit in der Schweiz möglich war, ohne Doktorat und Habilitation auf einen musikpädagogischen Lehrstuhl an einer Hochschule berufen zu werden. Die Thematik dieses späten Promotionsvorhabens hat mich jedoch während meiner gesamten beruflichen Karriere als Primarlehrer, dann als Cello-Lehrer, als Chorleiter und Musiker, als Musiklehrer an der Sekundarstufe I, später am Lehrer:innenseminar und am Gymnasium und schliesslich als Dozent und Leiter einer Professur für Musikpädagogik im Jugendalter immer beschäftigt. Da das Vorhaben dadurch von vielfältigen persönlichen Erfahrungen und Einsichten im eigenen Schuldienst (1.1.1), im Musikstudium (1.1.2), in der Arbeit am Gymnasium (1.1.3), als kantonaler Projektleiter ›Erweiterter Musikunterricht‹ (1.1.4), als Hochschullehrer (1.1.5) und im Rahmen internationaler Projekte (1.1.6) geprägt ist, erscheint es mir wichtig, diese zu Beginn transparent zu machen und anschliessend die darauf basierenden persönlichen Überzeugungen (1.2) zu formulieren.

1.1.1 Erfahrungen im Schuldienst an der Primarstufe

Als ich, nach Abschluss meiner seminaristischen Ausbildung[1] zum Allround-Primarschullehrer, zu unterrichten begann, war mir der Musikunterricht ein wichtiges Anliegen. Im Schullalltag, mit meinen 6.-Klässlern, stellte ich mir aber zugleich ernsthaft die Frage, ob es wirklich Sinn macht, alle Schülerinnen und Schüler zum gemeinsamen Singen und Musizieren zu verpflichten. Wäre es nicht das Recht des Individuums selber zu entschieden? So fragte ich mich damals: Sollten nicht diejenigen, die kein Interesse an Musikunterricht haben und den Sinn nicht sehen, sich zu bemühen oder zumindest nicht zu stören, besser etwas anderes tun?

1.1.2 Erfahrungen im Musikstudium

Diese Grundsatzfrage war schliesslich einer der Gründe, warum ich bald darauf begann, Musik vertieft zu studieren und meinen Schwerpunkt, neben Cello und Chorleitung, auf die Schulmusik legte: *Was ist die Funktion von Musik im Unterricht?* Auf diese Frage erhielt ich während meiner ganzen Studienzeit keine befriedigende Antwort. Selbstverständlich entwickelten sich meine musikalischen Fähigkeiten und mein Wissen; mein Umgang mit den jugendlichen Schülerinnen und Schülern, die ich parallel zum Studium immer unterrichtete, wurde bestimmt vielfältiger und informierter und auch virtuoser. Ich forderte die Jugendlichen und sie forderten mich heraus – und die Fragen akzentuierten sich weiter.

1.1.3 Erfahrungen im Schuldienst an der Sekundarstufe

Die Fragen einzelner Schüler (nicht immer die Jungs), warum sie singen und Musik lernen müssten und meine Fragen nach der Funktion, nach Begründungen also, warum die Gesellschaft den Klassenmusikunterricht auf der Sekundarstufe I für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch erklärt, wurden drängender. Im Lehrerkollegium allzu oft etwas einsam, versuchte ich mein Bestes, suchte kreativ nach Wegen, alle zu motivieren und setzte, in der Not, auch Zensuren und meine institutionelle Lehrer-Autorität ein, um gemeinsame musikalische Aktivitäten und Erlebnisse zu ermöglichen. Immer wieder auch mit Erfolgen, aber wohl öfter noch mit grossen Zweifeln, auch mittendrin in schönen und gelungenen Aufführungen. »*Musik ist obligatorisch, weil es so im Lehrplan steht*«, die Begründung meines damaligen Schulinspektors nach seiner vernichtenden Kritik unserer ›*Live Is Life*‹

1 Das Lehrer- und Lehrerinnenseminar, eine berufsqualifizierende Sekundarstufe II-Ausbildung, war bis in die späten 1990er-Jahre in der Schweiz der gängige Weg der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I.

– Coverversion mit Schülerorchester, Soli und Chor stellte mich nicht zufrieden – und auch die wenigsten meiner kritischen Schülerinnen und Schüler liessen sich damit abspeisen. Einige begriffen damals mit mir, dass wir eigentlich auf derselben Seite kämpfen…

1.1.4 Einsichten als Projektleiter ›Erweiterter Musikunterricht‹

Völlig neue Einsichten eröffneten sich, als mir 1992 die Leitung des Projektes ›Schulen mit erweitertem Musikunterricht im Kanton Solothurn‹ übertragen wurde. Eine breit angelegte Longitudinal-Studie war soeben abgeschlossen worden[2] und der Kanton entschied, es Klassenlehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I zu ermöglichen, den Anteil der Musik in ihrem Unterricht, mit entsprechender Reduktion der Lektionenzahl in Mathematik, Sprachen und Sachunterricht, von 1-2 auf 3-5 Lektionen pro Woche zu erhöhen. Während vielen Schulbesuchen und in gemeinsam mit den Projektlehrpersonen entwickelten Weiterbildungs- und Austauschzyklen sowie der Arbeit mit der Projektgruppe Musikerziehung des Kantons Solothurn wurde mir klar, dass Musik im Unterricht als ein Zeichensystem (Cslovjecsek, 1997; Spychiger, 1995, 2001b) zu verstehen ist, welches verschiedene Funktionen einnehmen kann. Für die beteiligten Kinder, Jugendlichen und Lehrpersonen wurde dieses wachsende Bewusstsein zu einer wichtigen Orientierungshilfe im Unterricht. Als eine Art Initiationserfahrung ist bei mir eine Lektion hängengeblieben, in welcher ein Schüler in einer dritten Primarschulklasse die Stellentafel des Dezimalsystems im Mathematikunterricht in ein musikalisches Pattern transformierte und so eine Lernsituation schuf, die nicht nur für mich völlig neu war[3]. Ab diesem Moment war mein Lehren und Entwickeln immer auch ein Suchen nach den Funktionen von Klang und Musik im Unterricht; eine Suche, die nach Austausch und Kooperationen rief.

1.1.5 Erweiterte Möglichkeiten an der Hochschule

Die Gründung und der Aufbau einer regionalen Arbeitsgruppe Musikerziehung[4] war eine Konsequenz dieser Suche. Bald darauf erfolgte der Ruf an das neugegründete Didaktikum Aarau, ein Institut zur Ausbildung von Sekundar- und

2 Siehe dazu (E. W. Weber et al., 1993)

3 Detailliert beschrieben im Artikel *Slappings, Clappings and the Recreation of Numbers* (Cslovjecsek & Linneweber-Lammerskitten, 2011)

4 Arbeitsgruppe Musikerziehung NW EDK, gegründet 1995, gemeinsam mit Willy Stadelmann, dem damaligen Leiter des Amts für Kindergarten, Volks- und Mittelschule AKVM der Erziehungsdirektion des Kantons Bern im Auftrag der interkantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz für die Kantone Aargau, Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Zürich.

Realschullehrpersonen in der Schweiz. Das Curriculum zur Ausbildung von Allround-Lehrpersonen für die Sekundarstufe I wurde im Rahmen dieser neu konzipierten Sekundar- und Reallehrerausbildung (SEREAL) in Lernbereichen organisiert (vgl. Künzli & Messner, 1995); Musik war dem Bereich Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation (AWK)[5] zugeordnet. Dies bedeutete, dass Studierende, die in ihrem Lehramtsstudium Französisch, Deutsch, Kunst, Medien oder Musik belegen wollten, zwingend auch die anderen Fächer dieser Gruppe zu studieren hatten. Für die jeweilige fachspezifische Bildung waren dabei nur sehr kleine Zeitgefässe vorgesehen. Im Zentrum der Ausbildung stand eine sogenannte, noch zu entwickelnde Bereichsdidaktik, von den Dozierendenteams in Kooperation erfunden und über mehrere Jahre in der Praxis adaptiert und verfeinert. Diese Setzung war der Auslöser von Grundsatzdiskussionen, welche zu einem langen schwelenden und immer wieder aufflammenden Konflikt mit der Schulmusikabteilung der Musikhochschule führte[6]. Innerhalb des Didaktikums jedoch und im Austausch mit den Schulen, den Lehrpersonen und ihren Schulklassen, war die Auseinandersetzung sehr konstruktiv und befruchtend. In vielen AWK-Teamsitzungen und während vielen Veranstaltungen im Teamteaching an der Hochschule brachte jeder Fachvertreter seine Kernbereiche mit ins Spiel. Spezifitäten eines Faches wurden durch die anderen Fächer kontrastiert, Synergien wurden gesucht und an exemplarischen Inhalten für die Lehre genutzt. Dieses integrative Bildungsverständnis rückte zwar mit den nächsten Schritten der Hochschulentwicklung wieder in mehr den Hintergrund, dafür wurden Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu einem neuen Feld für nun systematischere Suchbewegungen. Zunächst mit dem Aufbau eines angewandten Forschungsmoduls zu Fragen des Lernens mit und in Musik[7] und dann auch mit dem Projekt zur Entwicklung eines erweiterten Verständnisses von Musikunterricht im Kanton Aargau. Letzteres führte, in Kooperation mit den Instituten für Weiterbildung & Beratung und Sekundarstufe zu einer qualitativen Begleitstudie zu den Vorstellungen von am Projekt beteiligten Lehrpersonen, welche im Rahmen einer Forschungswerkstatt gemiensam mit Studierenden geplant und durchgeführt wurde[8].

---

5 Vgl. dazu ›den Beitrag ›Der SEREAL-Ausbildungsgang am Didaktikum Aarau‹ (Cslovjecsek, 1999a)

6 Z.B.: »*Musik muss als eigenständige Disziplin in den dafür nötigen, genügend gross bemessenen Gefässen vermittelt werden. Crossover-Didaktiken, die das musikalische Prinzip in allen Fächern suchen sind rührig, werden der Disziplin Musik jedoch nicht gerecht.*« (Hofstetter, 2006)

7 Zu Beginn gemeinsam mit Maria Spychiger, später mit Hanna Buhl und Daniel Hug weiterentwickelt

8 Gemeinsam mit Madeleine Zulauf (Cslovjecsek & Zulauf, 2006)

1.1.6 Internationaler Austausch, Weiterbildungs-Kooperationen, Entwicklungsprojekte und Publikationen

Durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung rückte auch der internationale Austausch in den Blick. Zuerst in Form der Teilnahme an Konferenzen und in grenzüberschreitenden Weiterbildungsprojekten, später mit der Gründung und Koordination des Netzwerkes *Practice and Research in Integrated Music Education (PRIME)*[9] zur Förderung des Diskurses in der Musikpädagogik, »*by stimulating discussion of the theoretical, philosophical, methodological and applied issues around the topic of curriculum integration, specifically integration of music across the school curriculum*« (Steering Group, 2006). Diverse Publikationen, die Organisation von PRIME-Tagungen sowie der Austausch im Rahmen ausgewählter regionaler Konferenzen[10] und der *International Society for Music Education (ISME)*, erlaubten kritische Blicke von aussen und die weitere Schärfung eines integrierten Verständnisses von schulischem Musikunterricht. Unter dem Schirm des EU-Comenius-Programmes *Livelong Learning* konnten zudem Entwicklungsprojekte zu einem integrierten *European Music Portfolio (EMP)* realisiert werden. *Creative Ways into Language(s)* (2009-2012) und *Sounding Ways into Mathematics* (2013-2016) führten, im Sinne von Breslers *Transformative Practice Zones* (Bresler, 2004), Lehrpersonen und Hochschuldozierende unterschiedlicher Fächer in einen intensiven Austausch. Die Ambiguität der Positionen und ihr Erkenntnispotenzial soll eine kleine Anekdote illustrieren: Im Schlussplenum eines *Continuing Professional Development (CPD)* Kurses für Lehrpersonen, welcher im Rahmen des EMP-Projektes *Sounding Ways into Mathematics* in Barcelona vom Projektteam der *Universitat Autonoma de Barcelona* organisiert wurde, wurden die Teilnehmenden eingeladen, für sie wichtige Erfahrungen aus der Kurswoche zu teilen.

> Ein Musiklehrer (CH) um die fünfzig stellt begeistert fest, wie sich für ihn in dieser Woche Zugänge zu Mathematik eröffnet hätten, welche ihn, wenn ihm das Fach in seiner Schulzeit in dieser Weise begegnet wäre, wahrscheinlich dazu geführt hätten, Mathematik zu studieren. Was ihn an der Weiterbildungswoche aber ziemlich befremdet habe, sei, wie die Musik als Werkzeug benutzt wurde: als Mittel zum Zweck Mathemtik zu verstehen und nicht als Selbstzweck, als musikalisches Tun und Lernen um seiner selbst willen.

---

9 Gemeinsam mit Liora Bresler (USA), Koji Matsunobu (Japan), Joan Russell und Kari Veblen (Canada), Frits Evelein (Niederlande), Deirdre Russell-Bowie (Australien), später mit den Steering-Group-Members Laia Viladot und Albert Casals (Spanien), Maria Agyriou (Griechenland), Kaarina Marjanen (Finnland), Hubert Gruber (Österreich), Catherine Ming-Tu (USA), Daniel Hug und Sabine Chatelain (Schweiz)

10 U.a. bei EAS, AGMÖ, EAPRIL, AERA, RIME

> Eine Mathematiklehrerin (ESP) bestätigt in ihrer Reaktion darauf, die öffnende Wirkung der intensiven Kurswoche. Allerdings sei es bei ihr gerade umgekehrt. Sie habe sich mit grossen Vorbehalten auf diese Weiterbildung angemeldet und sei begeistert, was sie nun alles über Musik gelernt habe und vor allem, dass sie erfahren habe, dass sie ja doch ein wenig musikalisch sei und dass sich diese Kompetenzen entwickeln lassen. Diese unglaubliche Veränderung sei nur möglich gewesen, weil ihre mathematischen Kompetenzen und Stärken immer mit im Spiel waren. Für Sie sei Mathematik das Werkzeug gewesen und sie freue sich daran, nicht nur, weil Mathematik ein wunderbares Werkzeug sei, sondern auch weil sie Möglichkeiten erkannt habe, wie auf berührende Art die Schönheit von Mathematik auch in der Schule gelehrt werden kann. (persönliche Notizen, Cslovjecsek, 2016)

In einem grösseren Publikationsprojekt konnte schliesslich, basierend auf einem mehrtägigen Symposium mit Forschenden und Lehrpersonen und aus den Beiträgen verschiedener internationaler Expertinnen und Experten, eine Position von *Integrated Music Education* (Cslovjecsek & Zulauf, 2018) erarbeitet werden, welche als vorläufiger Abschluss dieses praxisbasierten Entwicklungsweges angesehen werden kann. Damit glaube ich, die Frage ›*Warum obligatorischer Musikunterricht an der Schule?*‹ für mich weitgehend beantworten und meine Überzeugung auch reflektiert teilen zu können.

1.2 Persönliche Haltung gegenüber der Forschungsfrage

Im Rahmen jedes Forschungsprojektes ist es hilfreich, die persönliche Haltung der Verantwortlichen zu kennen. Damit wird zusätzliche Transparenz in der Entwicklung der Fragestellungen, der Instrumente, der Auswertung und der Interpretation zu gewährleistet. Deshalb werden im Folgenden die entsprechenden Überzeugungen des Autors zu Beginn des Projektes dargelegt:

Obligatorischer schulischer Musikunterricht ist der Ort, in welchem die Gesellschaft einen Freiraum gewährt, gemeinsam mit den Lernenden Glücksmomente zu erleben, der aber auch dazu da ist (und eben auch hier gemeinsam mit den Lernenden und abhängig von den Möglichkeiten welche mit ihnen und durch sie entstehen und geschaffen werden können), durch Tun und Denken, also im dynamischen Hin und Her zwischen musikalischer Tätigkeit, Beobachten und Nachdenken (Abb. 01), mehr Kompetenzen[11] auf- und auszubauen und klarere

11 Im pädagogischen Kontext ist seit längerem eine Verschiebung von einem objektbezogenen Qualifikationsdenken zu einer subjektbezogenen Ausrichtung auf die Ausbildung von Kompetenzen im Gang. Mit Blick auf Handlungsfähigkeit (Performanz) der Lernenden beziehen sich viele aktuelle Lehrpläne auf die Definition von Weinert (2001, S. 27): »*Kompetenzen sind Fähig-*

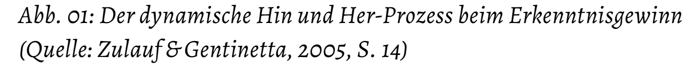
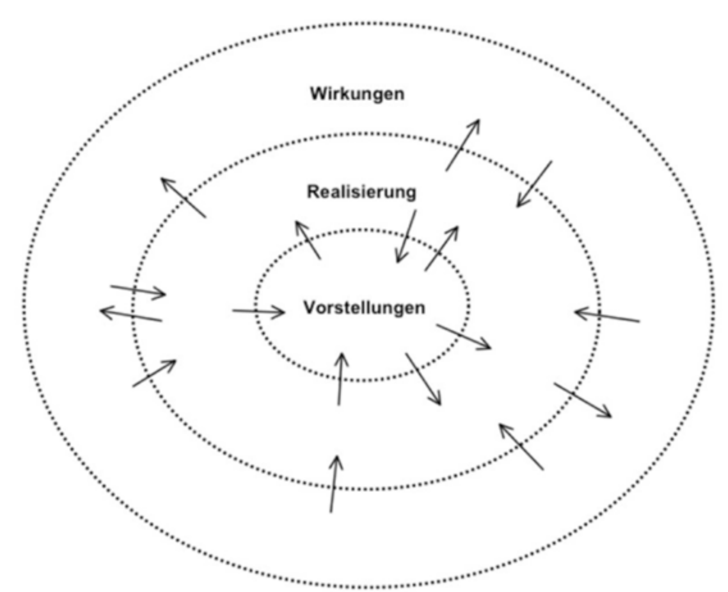


Abb. 01: Der dynamische Hin und Her-Prozess beim Erkenntnisgewinn (Quelle: Zulauf & Gentinetta, 2005, S. 14)



Vorstellungen zu gewinnen, um solche Glücksmomente allein und mit anderen erreichen zu können und auch bewusster wahrzunehmen[12].

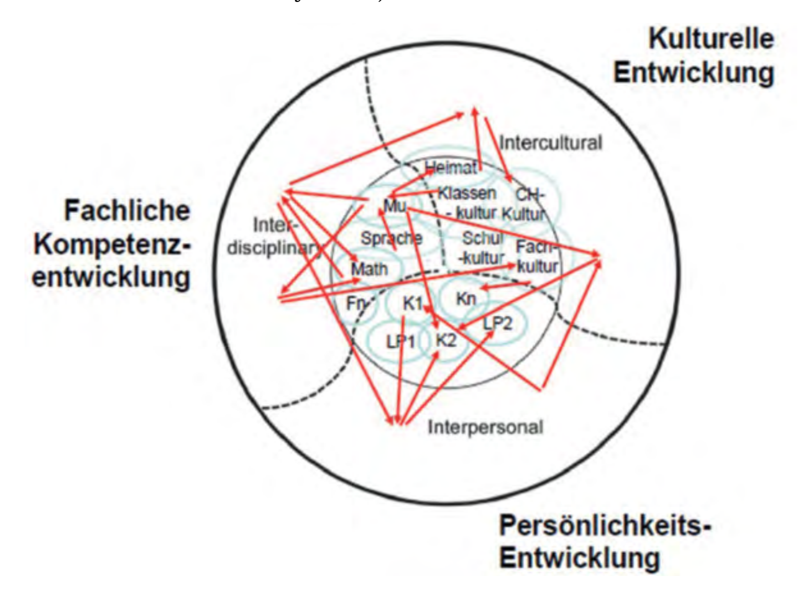
Derartige Glücksmomente sind dabei keinesfalls einfach verfügbar, sondern in hohem Grad abhängig von den Resonanzen zwischen den beteiligten Inhalten, Materialien und Menschen (vgl. Rosa, 2016, 2018). Als miteinander verbundene und ineinander verwickelte Entwicklungsfelder spielen die Persönlichkeitsbildung, die disziplinäre Bildung und die kulturelle Bildung mit ihren spezifischen und generischen Qualitäten (als Intra- und Interdimension jedes Bildungsfaktors) ein komplexes polyphones Spiel (Abb. 02). Die Kunst des Unterrichtens und der Zweck schulischen Musikunterrichts besteht darin, diese Felder – gemeinsam mit den Lernenden – in ein fruchtbares Zusammenspiel zu bringen.

---

keiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.« Hinsichtlich musikalische Kompetenz schlägt Scharf (2003, S. 47) vor, den Begriff synonym zum Musikalitätsbegriff zu verwenden. Damit wird deutlich, dass – zumindest in der Musikpädagogik – eine Lösung vom Objekt und seiner zeit- und kulturbezogenen Deutung problematisch ist. Die Unterteilung in messbare Teilkompetenzen, wie in vielen Lehrplänen vollzogen, wird kritisch betrachtet. Es sind darunter eher konkrete musikalische Verhaltensweisen zu verstehen (a.a.O., S. 46).

12 Inspiriert auch von John Deweys Überlegungen zur Aufhebung der dualistischen Denkform und ihren Konsequenzen für den Umgang mit Zielen in der Pädagogik (Lehmann-Rommel, 2001).

Abb. 02: Exemplarisch ergänztes Modell integrierter Bildung in drei Facetten und sechs Feldern (nach Zulauf & Cslovjecsek, 2018a, S. 402)



Für mich persönlich war die Begründungsfrage damit geklärt, doch wie denken andere am komplexen System ›schulischer Musikunterricht‹ beteiligte Personen: Eltern, Schülerinnen und Schüler oder Schulleiter, Lehrpersonen und Bildungspolitikerinnen. Erst die Kenntnis ihrer Argumente und die Strukturen ihrer Überzeugungen würde es ermöglichen, im Diskurs adäquat und differenziert zu interagieren. In systematisch explorativer Weise soll diese Arbeit versuchen, weitere konkrete Schritte in Richtung einer entsprechenden intersubjektiven Klärung zu tun.

Mein Arbeitgeber, die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) hat mir über viele Jahre kreatives und im besten Sinn des Wortes ›undiszipliniertes‹ Suchen ermöglicht: In der Entwicklung meines Professur-Teams, bei der schrittweisen Konkretisierung einer entsprechenden Ausbildungs-Philosophie und bei ihrer Umsetzung im Rahmen mehrerer Revisionen der Curricula zur musikalischen und musikdidaktischen Bildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufen I und II. Aus der Sicht der Hochschule soll das hier geplante Vorhaben auch Einsichten für die zukünftige Studiengangsentwicklung bringen und allgemein einen wissenschaftlichen Beitrag zur Diskussion und Meinungsbildung innerhalb und ausserhalb der Hochschule bezüglich der Funktion von schulischem Musikunterricht leisten. Wenn sie gelingt, kann diese Arbeit zur intersubjektiven Klärung der Positionierung des Fachs Musik im ›System Schule‹ in unserer Gesellschaft beigetragen.

1.3 Die Legitimation von schulischem Musikunterricht

Die Frage nach der Legitimation von schulischem Musikunterricht beschäftigte schon Aristoteles: »*What we must first seek to answer is whether music is to be placed in education or not, and what power it has… whether as education, play or pastime*« (zitiert nach Scripp, 2002, S. 132). Zuallererst sei also zu entscheiden, ob Musik in der Schule einen Platz haben soll und, wenn ja, welche Funktion sie dabei habe. Allerdings sind sich nicht alle einig, ob die Beschäftigung mit Aristoteles Frage überhaupt nötig sei:

> Leider müssen wir immer so viel Zeit verlieren, um das zu prüfen, was selbstverständlich wäre. Obschon die Beweise immer häufiger werden […], gibt es noch immer nicht an allen Schulen aller Länder einen guten Musikunterricht. Bestimmt kann man behaupten, dass ohne Musik keine gründliche soziale Harmonie und keine positive Beziehung zur Natur zu schaffen ist. (Yehudi Menuhin, im Geleitwort in Weber et al., 1993, S. 5.)

Oder ist die Frage sogar gefährlich, und nicht nur Zeitverschwendung, wie besorgte Musiklehrpersonen bei der Anfrage zur Teilnahme an der Fragebogenstudie warnten?

> Der Musikunterricht an Allgemeinbildenden Schulen hat jetzt schon eine schlechte Lobby. Durch Ihre Umfrage kann der Musikunterricht nur noch weiter geschwächt werden. In wessen Auftrag handeln Sie? Sind Sie gar selbst Musikpädagoge? Meiner Meinung nach kann die Frage nach der Relevanz von Musikunterricht nicht nach demokratischen Regeln ablaufen. Experten müssen entscheiden, wie wichtig Musikunterricht ist. Aus der Fragestellung in der Umfrage ging hervor, dass auch Laien zu diesem Thema befragt werden (Eltern, …). Ist das richtig? Das Ergebnis der Umfrage wird somit auf jeden Fall nicht im Sinne der Musikpädagogik ausfallen. (A.F. Musiklehrperson)

Und wenn die Frage von Aristoteles schliesslich wirklich beantwortet werden soll, gibt es wirklich nur ein ›Ja oder Nein‹? Oder können/dürfen/sollen Bildung, Spiel und Zeitvertrieb auch einfach so nebeneinanderstehen oder sich sogar vermischen? Fakt ist, dass die Frage diskutiert wird, seit es eine Schule gibt. Ein Blick in die Literatur soll eine Übersicht über mögliche Argumente in Geschichte und Gegenwart ermöglichen (1.3.1). Ausgehend von der heutigen bildungspolitischen Wirklichkeit gilt es auch zu überlegen, ob die Legitimations-Frage notwendig und sinnvoll ist (1.3.2).

1.3.1 Eine Übersicht über die Legitimationsargumente in der Literatur

Die Thematik der *Justification of Music Education* (Gates, 1991; Heimonen, 2006; Jorgensen, 1996, 2021; Reimer, 1997; Varkøy, 2016b; Westerlund, 2008) ist im wissenschaftlichen Fachdiskurs ein Dauerthema – auch im deutschsprachigen Raum (Brunner, 2008; Fläming, 2003; Gembris, 2005, 2015; H. J. Kaiser, 1995, 2010, 2018; Oelkers, 2002, 2007, 2018; Ott, 1979; Spychiger, 1995; Varkøy, 2016a, 2018a). Die Diskussion entzündet sich heute oft an Wirkungsfragen und, im Anschluss daran, am kaum haltbaren Widerspruch von *learning in music* gegenüber *learning through music* (Crooke, 2016; Spychiger, 1995; Zulauf & Cslovjecsek, 2018b). Sogenannte Transfereffekte von Musik und die Wirkung von Musikunterricht insbesondere auf Kinder und Jugendliche werden immer wieder in Studien untersucht und von der *Community* kritisch und bisweilen polemisch diskutiert (bspw. Bastian, 2000; Gembris, 2015; Gembris u.a., 2001). Sicher kann in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass *»[d]ie Wirkung von Musik auf den Menschen […] komplexe, vielfältige und subjektive Prozesse [vereint]«* (Gass, 2015, S. 4). Musik kann Emotionen hervorrufen (bspw. Altenmüller & Bernatzky, 2015), Motive und Handlungen auslösen (bspw. Bachmayer & Peter, 2011), anregend und entspannend wirken (bspw. Höftmann, 2014) und als Kommunikationsmittel dienen (bspw. Altenmüller, 2018; Røyseng & Varkøy, 2014). Bereits in der griechischen Antike deklarierten Philosophen wie Platon oder Aristoteles in ihren Schriften die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Musik. Aristoteles nannte in seinen staatsphilosophischen Schriften gleich mehrere zweckdienliche Eigenschaften wie die der (charakterlichen) Erziehung, der Reinigung, der sinnerfüllten Lebensgestaltung bzw. der Entspannung und Erholung von Anspannung (vgl. bspw. Varkøy, 2016b). Seit der Antike wird Musik als Bildungsgegenstand *und* als Erziehungsmittel verstanden und ist Teil der Curricula der Volksschule. Im Mittelalter wurde die Religionsvermittlung durch Musik und Musikunterricht wichtig (vgl. bspw. Oelkers, 2018; Varkøy, 2016b). Heute wird argumentiert, dass der Musikunterricht ein Gefäss biete, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, welche in anderen Fächern weniger gefördert werden, wie bspw. sinnliche Erfahrung und ästhetisches Lernen (bspw. Dressler, 2006; Hafen et al., 2011). Die musikalische Praxis helfe, den Raum zu eröffnen für eine Resonanzbeziehung, welche sich zwischen Musik und Mensch entwickeln kann (bspw. Leonhardmair, 2014; Müller-Brozovic, 2019). Empirische Studien zur Neurodidaktik und Kognition in Musik (bspw. Jäncke & Altenmüller, 2008; Jentschke et al., 2013; Kölsch, 2004; Kostka, 2017; Kowal-Summek, 2017; Richter, 2013; Spitzer, 2008) belegen, dass durch musikalische Aktivitäten Wissensstrukturen (neurologisch) verbunden und Bezüge zu Kompetenzen anderer Schulfächern entstehen. Musikalische Praxis kann demnach helfen, nicht nur musikalisches, sondern auch, gemeinsam mit anderen Fächern und Lernbereichen, vernetztes Wissen und Können aufzubauen.

Neben der Begründung, dass Musik beim Aufbau von Kompetenzen eine entscheidende Rolle einnehmen kann, wird bis heute das Argument aufgeführt, dass Musikunterricht den Charakter eines Menschen forme und zur Persönlichkeitsbildung beitrage (bspw. Fiedler & Spychiger, 2017; Kraemer, 2007b; Ribke, 1994; Spychiger, 2013a; Varkøy, 2018a); kurz und prägnant: »*Musik ist klanglich organisierte Menschlichkeit*« (Blacking, 1973; zit.n. Gembris, 2015, S. 5). An der Umschlagsstelle zwischen Aussen und Innen (Leonhardmair, 2014) werden im Musikunterricht einzigartige praktische und sinnliche Erfahrungen gemacht, die durch Erkunden, Erproben und Reflektieren hervorgebracht werden (H. J. Kaiser, 2018; Kraemer, 2007b). Solche Erfahrungen seien ein spezifischer Grund, weshalb musikalische Erfahrungen oft in Gruppen und im sozialen Austausch stattfinden:

> Dabei [beim Musikunterricht] werden nicht nur musikalische Erfahrungen im Zusammenspiel (flexibles Reagieren auf Mitspieler, gegenseitige Anpassung, Genauigkeit, rhythmische Präzision) gemacht, sondern auch soziale Verhaltensweisen eingeübt: Selbstdisziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Einfühlung in den/die Partner (›Empathie‹), Fähigkeit zur Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum, Verantwortung des Einzelnen gegenüber einem Ganzen, Kooperationsfähigkeit und kommunikatives Verhalten. Das Gefühl, zu einer Gruppe zu gehören, kann dabei dem Einzelnen Selbstvertrauen und Sicherheit geben. (Kraemer, 2007b, S. 257)

Wie viele Autorinnen und Autoren betonen, dient Musikunterricht (neben dem Aufbau von Wissen und Können, der Sozialisation und der Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen) auch der Vermittlung von Kulturgut und zur Weitergabe von Werten in einer Gesellschaft (bspw. Oelkers, 2002, 2018; Røyseng & Varkøy, 2014). Musikunterricht fördert also, gemäss vieler Autorinnen und Autoren von den alten Griechen bis heute, nicht nur den Aufbau musikalischer Kompetenzen, sondern hat viele positive Wirkungen auf Individuum und Gemeinschaft (bspw. in der Medizin, Religion, Politik usw.). Von dieser langen und ungebrochenen Tradition ausgehend, könnte (analog zu anderen Kulturtechniken) überlegt werden, ob Musikunterricht als anthropologische Konstante, d.h. aus der Phylo- und Ontogenese gerechtfertigt, und nicht einfach als (möglicherweise überholte) kulturelle Praxis verstanden werden sollte (vgl. Gembris, 2015; Hofer, 2018; Khittl, 2007; Merker, 2014). Sinngemäss würde das bedeuten: »*Musikalische Aktivität ist Bestandteil menschlichen Verhaltens*« und deshalb durch Unterricht zu fördern, weil sich die spezifischen musikalischen Fähigkeiten nicht von selber ausbilden (Cslovjecsek & Spychiger, 1998, S. 19).

Solchen konsequent zweckrationalen Argumentationen steht die Position gegenüber, dass in der Musik das Produkt mit dem Akt des Tuns selber identisch ist, und dass es deshalb keiner weiteren Begründung bedürfe (Arendt, 2018 [1958]; Kiebacher, 2017). Demnach erfülle Musik ihren Sinn einfach in der Freude am

musikalischen Tun und brauche ausdrücklich keine auf Zweck und Nutzen gerichtete Begründung. Ihre Funktion liege dabei in einer Wirkung, welche nicht beabsichtigt und bewusst verfolgt wird, sondern in einem absichtslosen Effekt, die sich für betroffene Subjekte in der Praxis ergibt (vgl. Ast, 2018). Dies so für den Musikunterricht zu fordern steht auf den ersten Blick in krasser Opposition zu den Ansprüchen, welche die Gesellschaft an die Schule richtet:

> Dass die Schule von gesellschaftlicher Bedeutung ist und ohne gesellschaftliche Ansprüche und Interessen ihren heutigen Stellenwert nicht haben würde, ist unbestritten. Selbst in der Pädagogik […] ist […] grundsätzlich anerkannt, dass die Schule nicht nur unter dem Aspekt eines perennierenden Fokus auf die Eigenart des Individuums und seine Formung zur Humanität verstanden werden kann, sondern auch in Beziehung zu den Bedürfnissen der Gesellschaft steht. Die Schule bedarf daher nicht nur einer erziehungswissenschaftlichen und psychologischen, sondern auch einer soziologischen Begründung. (Herzog, 2011, S. 165)

Trotz diesem klaren und kaum bestreitbaren gesellschaftlichen Auftrag plädiert Varkøy (2018, S. 47) konsequent dafür, *»die musikalischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler als eigenständiges Ziel des Musikunterrichts zu betrachten«*, also die musikalische Erfahrung an sich als bildungsrelevanten Wert anzunehmen. Diese Zweckfreiheit oder reine Selbstbezüglichkeit musikalischen Handelns ist eine kühne Gegenposition zu einer leistungsorientierten Schule. Sie wird oft auch als Selbstzweck beschrieben, als Handlung deren Sinn und Zweck in der Erfahrung selbst begründet ist, der also nicht auf etwas ausserhalb Bestehendes abzielt (Brandstätter, 2012; Waldenfels, 2010). Martin Seel definiert den Selbstzweck als *»allein am Tun orientierte Erfahrung«* (1996).

> Denkt man die Idee des Selbstzwecks konsequent weiter, so lässt sich daraus noch ein weiteres Merkmal ästhetischer Erfahrung ableiten: die Bezogenheit der Erfahrung auf sich selbst als Wahrnehmung. Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung ist nicht nur das Wahrgenommene, sondern gleichzeitig auch der Akt der Wahrnehmung selbst. In der ästhetischen Wahrnehmung nehmen wir also nicht nur etwas wahr, sondern wir nehmen den Prozess des Wahrnehmens und auch uns selbst als Wahrnehmende wahr. Die Selbstbezüglichkeit der ästhetischen Erfahrung wird im Umgang mit Kunst besonders deutlich. Erst wenn wir ein Bild als Bild wahrnehmen, ein akustisches Ereignis als Musik, kann man von ästhetischer Erfahrung sprechen (Brandstätter, 2012).

Beim Musikhören erfüllt also ein Musikstück in Verbindung mit dem Akt des Wahrnehmens diesen Selbstzweck. Beim Musikmachen ist noch eine dritte Dimension an diesem reinen, selbstbezüglichen und zweckfreien Spiel beteiligt,

nämlich das konkrete musikalische Handeln. In der Konsequenz wäre zu fragen: Wie wichtig ist es für unsere Gesellschaft, für die betreffende Institution oder für die beteiligten Personen, bereits in der Schule den Umgang mit freiem (und nicht zweck- oder gewinnorientiertem) Tun einzuüben – und die mit den »Spielräumen des Möglichen und den Überschüssen des Unmöglichen« (Waldenfels, 2009, 2012) verbundene künstlerische Haltung kennen und wertschätzen zu lernen? Dies könnte dann allerdings wieder als eine Zweckorientierung verstanden werden.

1.3.2 Die Bedeutung der Beschäftigung mit der Legitimationsfrage in der Lehrpersonenbildung

Dass sich schulische Bildung im Bereich der Musik heute mehr denn je die Frage stellen muss, welchen Sinn die Beschäftigung mit dem Gegenstand Musik für Lernende hat, liegt auf der Hand. Durch die gesellschaftliche Entwicklung und die akzentuierte Output-Orientierung ergeben sich in Verbindung mit der Curriculumentwicklung mächtige Argumente hinsichtlich der Ressourcenzuteilung. Da neue Fächer und neue Inhalte gesellschaftlich wichtig werden und es gleichzeitig gilt die Stundentafeln zu entlasten, argumentieren Fächerlobbys mit ihrem spezifischen Nutzen für die individuelle Lebensbewältigung, die gesellschaftliche Prosperität und erfolgreiche Berufslaufbahnen. Die lange Tradition der musikalischen Bildung, ihre Bedeutung im Rahmen religiöser Praxen oder ihre Wichtigkeit für die Musik selbst haben als Argumente an Überzeugungskraft verloren. Musikunterricht steht mit allen Fächern im Kampf um Ressourcen. Zudem führt intern die ›Glaubensfrage‹, ob Musik und Musikunterricht einen Zweck ausser sich selbst haben dürfe, zu Spaltungen. Aber selbst dort wo schulischer Musikunterricht unbestritten ist, bleibt die Beschäftigung mit der Legitimationsfrage wichtig: Nur dann, wenn Musiklehrer und Musikpädagoginnen die wichtigsten und allgemein verbreiteten Gedanken und Argumentationslinien zur Legitimation von Musikunterricht kennen, können sie (A) ihre beruflichen Aufgaben verantwortungsvoll wahrnehmen, (B) die eigene beruflichen Identität positiv entwickeln sowie (C) psychisches und physisches Wohlergehen in der Arbeit aufrechterhalten (Varkøy, 2016b, S. 7). Wenn sogar »*mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen*« (Spychiger, 1995; E. W. Weber et al., 1993) gefordert wird, ist die Auseinandersetzung mit Begründungsfragen selbstverständlich unumgänglich.

THEORETISCHER TEIL

2. Begründung und Legitimation von schulischem Unterricht: Eine theoretische Klärung

Soll etwas hinterfragt, legitimiert, angeschafft, entwickelt oder neu eingesetzt werden, wird oft nach dem Warum gefragt. Auch Menschen und Organisationen sind davon betroffen: Warum sind manche Menschen und Organisationen innovativer, einflussreicher und profitabler als andere? fragt Simon Sinek in seinem berühmten TED-Talk[1]. Warum haben einige Führungspersonen eine grössere Loyalität von Untergebenen? Es sei die Warum-Frage, die es Martin Luther King, Steve Jobs und den Gebrüdern Wright ermöglicht habe, bemerkenswerte Dinge zu erreichen (Sinek, 2011). Tatsächlich kann die Frage nach dem Warum zu neuen Einsichten, Erfindungen und reflektierterem Handeln führen oder Volksbewegungen auslösen; sie kann eingefahrene Routinen und unhinterfragte Annahmen ins Wanken bringen und sie kann Lehrpersonen befügeln oder in einen Argumentationsnotstand führen.

Auf eine Warum-Frage gibt es oft keine einfache Antwort; eine klare eindeutige Begründung eines Gesetzes oder eines Verhaltens wird oft der Situation nicht gerecht. Meist geht es darum, Argumente abzuwägen oder in unterschiedlichen Richtungen nach Begründungen zu suchen. Dabei kommt auch die Frage nach dem Wozu ins Spiel. Wird nach der Legitimation von Bestehendem oder nach Begründungen für Entscheidungen gefragt, ist die Frage nach Ziel und Zweck nie weit weg. Dies gilt auch für die vorliegende Studie; sie soll Einsichten in das vergangene und gegenwärtige Tun ermöglichen sowie Hinweise zu zukünftigen Planungsentscheidungen geben.

Im vorliegenden Kapitel wird in einem ersten Abschnitt ganz grundsätzlich gefragt, was ein Gesetz und was eine Begründung ist und welche Bedeutung die Legitimationsfrage insbesondere im Rahmen der (deutschsprachigen) Curriculumdiskussion hat (Kap. 2.1). Dabei wird deutlich, dass in freiheitlich-demokratischen Staaten die Lehrpersonen selbst zunehmend eine wichtige Rolle im Rahmen der Rechtfertigung von Schule und Unterricht einnehmen (Kap. 2.2).

1 Gehalten im September 2009: https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action?

Im Anschluss daran werden verschiedene Versuche aus den deutschsprachigen Raum vorgestellt, Argumentationen bezüglich schulischen Musikunterrichts zu systematisieren (Kap. 2.3).

2.1 Der Lehrplan als politischer Rahmen für professionelle Überzeugungen von Lehrpersonen

Der Begriff der Legitimation (*lat. legitimus, lex* ›Gesetz‹) steht einerseits allgemein für die Rechtfertigung faktisch bestehender Ordnungen und Regeln und ist andererseits eine Vollmacht, eine Beglaubigung, ein Ausweis oder eine andere Form einer Berechtigung hinsichtlich zukünftigen Handelns (nach Duden). Dabei ist zwischen Gesetzen, die ›von Gott gegeben‹ sind und Gesetzen der Gesellschaft, welche sich Menschen selbst auferlegen, zu unterscheiden:

> Naturgesetze sind der Natur abgelauschte Gleichförmigkeiten des Geschehens, welche, wenn nur einmal richtig erkannt, unwandelbar eintreten und überall und jederzeit Geltung haben; die Gesetze des Rechts, der Moral und der Sitte sind Befehle an die Menschen zu einem bestimmten Verhalten, deren Befolgung zwar im grossen Ganzen, aber keineswegs ausnahmslos erreicht wird. (Weigelin, 1911, S. 22)

Ob Lehr- und Bildungspläne[2] als solche ›Befehle‹ verstanden werden können ist zumindest umstritten. Nach heutiger juristischer Deutung handelt es sich im Unterschied zu den Schulgesetzen in den meisten europäischen Ländern um blosse Verordnungen oder Richtlinien, also um Ausführungsbestimmungen und Vollzugs- oder Umsetzungsanweisungen von Schulgesetzen. Von Gesetzen unterscheiden sich diese u.a. dadurch, dass sie zwar verbindlich sind, aber in ihrer Umsetzung kaum sanktionsfähig kontrollierbar (vgl. Künzli et al., 2013). Trotzdem ist damit eine überindividuelle Geltung verbunden. Legitimation gewinnt ein Handeln oder eine Vorgabe, wenn sie von einer überindividuell anerkannten Norm her als rechtmässig bestimmbar ist (vgl. H. J. Kaiser, 2018, S. 38)[3]. Ein Lehrplan ist eine solche Norm und tatsächlich wurde die Legitimationsfrage im deutschsprachigen Raum, ausgehend von Reformbewegungen in den USA, zu einer wichtigen Grundfrage im Rahmen der Curriculumsforschung ab den 1970er Jahren (vgl. bspw. Künzli, 1975).

---

2 In Verbindung mit der Kompetenzorientierung wird vermehrt von Bildungsplänen gesprochen. Der Begriff wird synonym mit dem älteren Ausdruck ›Lehrplan‹ verwendet. Beide geben Auskunft über das Profil der Schule und legen Ziele und Inhalte des Unterrichts und der Fächer fest. Vgl. dazu auch Adolph (2015, S. 18)

3 Ein Handeln kann aus subjektiver Sicht begründet sein aber trotzdem nicht legitim.

»*[W]enn die Erwartung im Gegensatz zum Erleben steht und der gewohnte Gang verändert wird*«, werden Warum-Fragen gestellt (Treml, 1975, S. 66). Entscheidungen, die im Rahmen der Entwicklung eines Lehrplans getroffen wurden, müssen sodann begründet werden können. In Lehrplänen versammelte Bildungsziele zu rechtfertigen, ist jedoch ein komplexes, vielschichtiges Problem[4], das nicht rein wissenschaftlich zu lösen ist. Im Sinn einer diskursiven Legitimation (Habermas, 1973a, 2004), wurden mehr und mehr auch die Lehrpersonen in die Entscheidungsbegründungen einbezogen (vgl. bspw. Adolph, 2015). Treml zeigte an der Lehrplanthematik auf, wie das ›*Legitimationsproblem*‹ zu einem Demokratisierungsproblem wird und damit zur »*Umgestaltung der formalen Organisationsstruktur aller politisch relevanten Entscheidungsprozesse*« (Treml, 1975, S. 70) führt:

> Wer Begründung fordert, muss auch Demokratisierung wollen, denn das Legitimationsdefizit in unserer Gesellschaft ist funktional auf das Bedürfnis nach mehr politischer Partizipation zurückführbar. (ebd.)

Dass Lehrplanarbeit in der Folge vorerst in ›relativer Autonomie im Bildungssystem‹ selber stattfand (vgl. Haft & Hopmann, 1987; Menck, 1987), kann rückblickend als ein erster Schritt dieses Demokratisierungsprozesses verstanden werden. Durch die wachsenden Unsicherheiten in den normativen und den kognitiven Grundlagen der Curriculumsplanung, wurden die Bildungs- und Lehrpläne gleichzeitig zu einem Politikbereich mit ganz besonderen und wachsenden Legitimationsbedürfnissen (vgl. Weiler, 1990, S. 23). Die an Lehrplanreformen beteiligten Expert:innen aus dem Bildungsbereich und der Politik wurden mehr und mehr von verschiedenen gesellschaftlichen Interessengruppen und auch von den Erziehungswissenschaften bedrängt, deren Forderungen sich auf einen wachsenden Korpus interdisziplinären Wissens über schulische Lernprozesse stützten (vgl. Künzli, 1975).

Die aktuellen Lehr- oder Bildungspläne in Baden-Württemberg[5] und der Schweiz[6] beispielsweise, stützen sich auf jahrelange Prozesse, in denen gesellschafts- und kulturpolitische Positionen eingebracht, Fakten abgewogen und

---

4 Die folgenden Problemfelder werden benannt: a) Entdeckungsproblem b) Instanzenproblem, c) Adressatenproblem, d) Formulierungsproblem, e) Klassifikationsproblem, f) Realisierungsproblem, e) Evaluationsproblem (vgl. Künzli, 1975; Treml, 1972)

5 In Baden-Württemberg wird der Bildungsplan 2016, selber als Weiterentwicklung des Bildungsplans von 2004 vorgestellt, seit 2020 in einzelnen Fächen überarbeitet. Der Landesregierung ist eine breite Beteiligung bei der Weiterentwicklung der Bildungspläne weiterhin ein wichtiges Anliegen (Einladung unter: https://km-bw.de/,Lde/startseite/schule/Beteiligung).

6 In der Schweiz startete der Prozess für den Lehrplan 21 (Lehrplan der 21 deutschschweizer Kantone) am 04.03.2004; der Kanton Aargau hat seine Fassung auf das Schuljahr 2020/21 in Kraft gesetzt (siehe https://www.lehrplan21.ch/stand-der-einfuehrung).

Vernehmlassungen durchgeführt wurden. Neben wirtschaftlichen Interessen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, sind gesellschaftliche Wünschbarkeit und politische Machbarkeit wichtige Leitlinien bei der Entwicklung dieser Regelwerke. Sie werden jeweils auf höchster Ebene, von der Regierung oder dem Parlament, in Kraft gesetzt[7] und damit als überindividuell legitimierte Begründung konstituiert. Oft werden Lehrpläne jedoch nicht als etwas Neues, sondern als nachgelagerte Legitimierung des sich in der Praxis entwickelnden Status Quo wahrgenommen (vgl. bspw. Adolph, 2015). Oft sind Lehrpläne so offen formuliert, dass Lehrende und Lernende (innerhalb des zielsetzenden Rahmens) eigene Interessen und methodische Vorlieben einbringen können[8]. Eine Legitimationsfunktion haben Lehrpläne insbesondere *»gegenüber der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, aber auch gegenüber der Pädagogik und den Fachwissenschaften«* (Vollstädt, 2003, S. 195). Mit ihnen wird *»dargestellt, [aber] nicht zwangsläufig auch begründet, welche bildungspolitischen Ziele die Schule erfüllen soll« (ebd.)*. Aktuelle Lehrpläne im deutschsprachigen Raum verwenden den Begriff der Legitimation im Rahmen ihrer Deklaration kaum noch. Im schweizerischen Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016) beispielsweise, steht er einzig in der Einleitung.

> Der Lehrplan 21 beschreibt den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule. Er legt die Ziele für den Unterricht aller Stufen der Volksschule fest und ist ein Planungsinstrument für Lehrpersonen, Schulen und Bildungsbehörden. Er orientiert Eltern und Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler, die Abnehmer der Sekundarstufe II, die Pädagogischen Hochschulen und die Lehrmittelschaffenden über die in der Volksschule zu erreichenden Kompetenzen. (a.a.O., S. 2)

Für die Schulbuchverlage sind Lehrpläne zu richtungsweisenden Vorgaben geworden; der explizite Lehrplanbezug ist ein wichtiges Verkaufsargument und für offizielle Lehrbücher im Rahmen des staatlichen Genehmigungsverfahrens Voraussetzung zur Zulassung. Für Lehrpersonen waren Lehrpläne vorerst meist nicht direkt handlungsleitend, werden aber *»zur Begründung bzw. Legitimation des eigenen Vorgehens nach ›aussen‹ (bei der Verbeamtung, Schulbehörde, Eltern u.Ä)«* ger-

7 In jedem Kanton der Schweiz hat das Volk mit dem fakultativen Referendum die Möglichkeit, einen Lehrplan abzulehnen (vgl. bspw. Oelkers, 2008).

8 Interessant sind in diesem Zusammenhang auch regionale und nationale Unterschiede. Beim Vergleich der Umsetzungsdiszipin der Lehrpersonen zwischen der damaligen DDR und BRD kann Adolph (2015) aufzeigen, dass – auch 20 Jahre nach dem Systemwechsel – in der DDR sozialisierte Lehrpersonen näher am Lehrplan unterrichten als ihre in Westdeutschland sozialisierten Kolleg:innen.

ne beigezogen (Vollstädt, 2003, S. 205). Mit ihrer Orientierungskraft nehmen sie aber durchaus eine zunehmende Anregungs, Steuerungs- und Innovationsfunktion ein (vgl. Vollstädt et al., 1999). So werden zur Einführung neuer Lehrpläne für Lehrpersonen immer öfter verpflichtende Weiterbildungen konzipiert. Während Lehrpläne die Überzeugungen der Lehrenden lange Zeit nur indirekt beeinflussten (a.a.O., S. 23), erhöhte sich deren Verbindlichkeit und die staatliche Umsetzungskontrolle durch flächendeckende, vergleichende Output-Messungen in Verbindung mit der konsequenten Kompetenzorientierung, definierten Bildungsstandards und Indikatoren. Der Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbandes *Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)* stellt fest:

> Dieser Lehrplan wird nicht mehr wie früher einsam auf dem Büchergestell stehen. Das spüren viele Beteiligte intuitiv. Denn er ist ein Glied in einer Kette, die es bisher so nicht gab: Standards – Bildungsmonitoring – individuelle Leistungstests – Lehrplan – Lehrmittel und Lernmaterial – pädagogisches Schulkonzept – Schulberatung – Lehrerbildung – Assessment – Wettbewerb und Leistungslohn gehören zusammen. Koordinierte Handlungskompetenzen sind die Voraussetzung für Outputmessungen. (Brühlmann, 2014, S. 12)

Dabei ist kritisch zu beobachten, dass dieser Mechanismus den staatlichen Zugriff auf das, was in den Schulzimmern passiert sehr weit ausdehnen und das Berufsethos der Lehrpesonen untergraben kann (vgl. bspw. Menken, 2006)[9]. Grundsätzlich können Lehrpläne im Wesentlichen auf zwei Funktionen reduziert werden:

Abb. 03: Die beiden wesentlichen Funktionszuweisungen für staatliche Lehrpläne (nach Adolph, 2015, S. 20 basierend auf Vollstädt, 2003, S. 195)

Legitimationsfunktion
Der Staat legt mit Lehrplänen gegenüber der Öffentlichkeit Rechenschaft ab, welche Inhalte in den Schulen gelehrt und welche generellen Ziele, Prinzipien und Standards dabei eingehalten werden sollten.



Orientierungsfunktion
Lehrpläne formulieren ein Grundverständnis des jeweiligen Unterrichtsfaches, setzen für Inhalte einen Rahmen, geben Anregungen und Hilfen für die Planung und Gestaltung von Unterricht und umreissen den Entscheidungsspielraum für die konkreten Unterrichtsbedingungen 'vor Ort'.

---

9 Die sich in England in den späten 1990er Jahren abzeichnende Erhöhung der Verbindlichkeit durch ein prägnant formuliertes National Curriculum (Vollstädt, 2003, S. 210) wurde seither durch die Einführung der regelmässigen Ofsted-Inspektionen noch weiter erhöht (Roberts & Hill, 2021).

Auch Künzli et al. (2013) unterscheiden zwischen zwei Funktionen von Lehrplänen, ihrer ›pädagogischen Orientierung‹ und ihrer ›administrativen Steuerung‹ (a.a.O., S. 179). Damit soll vor allem dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Lehrpläne für die Verwaltung eine deutlich höhere Verbindlichkeit und Bindungswirkung haben als für den Unterricht und die Lehrenden, für die sie eben ›blosse‹ pädagogische Orientierungstexte sind. Es ist in erster Linie die Exekutive, also die Erziehungsdirektion und ihre Verwaltung, die mit ihren folgenden Schulmassnahmen (z.B. Schulbuchzulassungen oder Promotions- und Versetzungsregeln) durch neue Lehrpläne gebunden wird. Lehrpläne stehen also in diesem Spannungsfeld von *Verbindlichkeit der Vorgaben* und *notwendigen Freiräumen* für die pädagogische Praxis. Kritisch betrachtet arbeitet

> der Mainstream der gegenwärtigen Bildungsplanung wie auch die ihr folgenden Veränderungen in der Didaktik und Unterrichtsgestaltung im Geiste der Kompetenz-orientierung heftig dran […], die Ungewissheit als Bedingung der mangelhafen Effzienz und Effektivität zu verringern. Die […] Logik des Stellschrauben-Fixierens verspricht wenn auch nicht Sicherheit für die Vermittlung, aber doch eine gesteigerte Wahrscheinlichkeit als Optimierung des Out-Puts. (Gruschka, 2018, S. 23)

Unsicherheit und Ungewissheiten werden jedoch für gehaltvolle Erziehungs- und Bildungsprozesse als essentiell angesehen. Um die dazu notwendigen Freiräume zu gewährleisten, plädiert Gruschka für eine Ent-Didaktisierung und für mehr Freiheiten der Lehrperson (Gruschka, 2018). Dieser Forderung nach gesicherten pädagogischen Freiheiten für die Lehrpersonen, wird aus schulrechtlicher Perspektive Nachdruck verliehen:

> Wenn Lehrerinnen und Lehrer laut Schulgesetz Verantwortung tragen, dann folgt daraus erstens die Pflicht zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags, zweitens das Recht auf einen Freiraum, in den von Seiten der Schulaufsicht oder der Schulleitung nicht eingegriffen werden darf, und drittens die Pflicht, diesen Freiraum im Interesse und zum Wohle der Kinder und Jugendlichen auszufüllen. (Hugo, 2019, S. 46)

In ihrer Pflicht, den ihr rechtlich zustehenden Freiraum »*im Interesse und zum Wohle der Kinder und Jugendlichen auszufüllen*« wird die Lehrperson zwar durch Institution Schule unterstützt, ist aber schliesslich auf ihre berufs- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen angewiesen.

2.2 Individuelle Überzeugungen von Lehrpersonen als legitimierende Instanz

Ein Staat ist schlecht beraten, wenn er mit hoher Regeldichte versucht alle Einzelfälle zu kontrollieren[10]. Erziehungs- und Unterrichtssituationen entziehen sich durch ihre hohe Komplexität der totalen Überprüfbarkeit; pädagogische Freiheit und Verantwortung leben in den personalen Interaktionen im Klassenzimmer (vgl. Hugo, 2019). Im Gegensatz zu Wissen, erheben Überzeugungen nicht den Anspruch, widerspruchsfrei aufgebaut und professionell begründet zu sein (Baumert & Kunter, 2011, S. 41). Dazu gehören auch Vorstellungen zur Entstehung und Verlässlichkeit von Wissen, sogenannte epistemische Überzeugungen. Alisch (1981) beschreibt epistemische Rechtfertigungsüberzeugungen von Individuen, in ihrem Bezug zur tatsächlichen Handlung, als verhaltensferne (allgemeine) oder verhaltensnahe (spezifische) Kognitionen. Der Unterschied zwischen diesen beiden Konstrukten besteht darin, dass verhaltensferne Kognitionen zwar allgemein absichts- und handlungsleitend sind, aber in der konkreten Situation nicht zwingend Einfluss nehmen müssen, während die verhaltensnahen, situationsbezogenen Kognitionen im Moment des Handelns direkt aktiv sind (Leuchter, 2009; Leuchter et al., 2006). Als Hintergrund wirken aber verhaltensferne Überzeugungen trotzdem: Sie beeinflussen welche verhaltensnahen Kognitionen aktiviert werden, und somit indirekt, welche Handlungen ausgewählt werden (Läge & McCombie, 2015, S. 119). So wird auch schulischer Musikunterricht von Lehrpersonen aufgrund diverser (selbsteingeschätzter) Bedingungen und ihren individuellen, aus biographischen Erfahrungen entwickelten Überzeugungen (vgl. Niessen, 2008, 2014) geplant und gestaltet. In nicht geringem Rahmen sind demnach die Lehrpersonen selber gewissermassen als legitimierende Instanz zu verstehen (Kaiser, 2018, S. 40). Werden mit einem neuen Lehrplan Regeln und Freiräume verändert, können Konflikte mit gewohnten Begründungen und auch mit verhaltensfernen Überzeugungen entstehen. Wenn beispielsweise schulischer Musikunterricht in Stundentafel und Schulalltag unter Druck gerät, dann ist naheliegend, dass Gründe für die Legitimierung des Faches und seiner Ressourcen subjektiv und im Austausch mit der Fachschaft gesucht und ins Feld geführt werden[11]. Legitimation ist deshalb grundsätzlich ein schwieriges Konzept, weil

10 In den Niederlanden gibt es, aufgrund der vielen autonomen Schulen, keine staatlich legitimierten Lehrpläne mehr. Es gibt lediglich Vorschläge zur Unterrichtsplanung, die dann – so die Hoffnung – in schulinternen Plänen aufgegriffen, präzisiert und umgesetzt werden. Ob und wie diese Vorschläge aufgenommen werden, bleibt dabei Sache der autonomen Schule selbst (Vollstädt, 2003, S. 211).

11 »*Das Zerbrechen unproblematischer Gewohnheiten durch eine Krise, in der traditionelle Legitimationsmuster fraglich werden, ist Ursache jeder Begründungsforderung*« (Treml, 1975, S. 67).

sich die Frage der Legimität dort stellt, wo diese in Frage gestellt wird, nämlich dort wo bislang nicht oder wenig anerkannte Interessen, Themen und Menschen um Anerkennung kämpfen. Wenn Legitimität diskutiert wird, von wem und wofür auch immer, sind herrschende Legitimitätsordnung und ihre ›Profiteure‹ in Frage gestellt. Das heisst, es geht um Macht, um Herrschaft oder, etwas neutraler ausgedrückt, um Geltung und Anerkennung. Das ist in der Bildung, mit dem Lehrplan und bezüglich der Frage der Begründung obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik nicht anders[12].

Fazit: Individuelle Rechtfertigungsüberzeugungen steuern den Unterricht und prägen die pädagogische Freiheit

Lehrpersonen sind im Rahmen des Unterrichts beauftragt, im Interesse und zum Wohl der Kinder und Jugendlichen Verantwortung zu übernehmen. Lehrpläne haben dabei eine pädagogische Orientierungsfunktion. Um den Auftrag erfüllen zu können, ist die pädagogische Freiheit der Lehrenden in Planung und Steuerung von Unterricht essentiell. Im Rahmen dieser Entscheidungsfreiräume haben die individuellen allgemeinen und fachspezifischen Rechtfertigungsüberzeugungen der Lehrpersonen entscheidenden Einfluss auf das, was sich im Klassenzimmer abspielt. Solche Überzeugungen werden vor allem dann explizit gemacht, wenn die Arbeit von Lehrpersonen in Frage gestellt wird. Lehrpläne dienen dann als administratives Steuerungsinstrument, sowohl für die Behörden gegenüber von Lehrpersonen, als auch von Lehrpersonen gegenüber Behörden, Eltern und Schüler:innen.

2.3 Systematisierung von Begründungen schulischen Musikunterrichts

Im Laufe der Geschichte dienten unterschiedlichste Rechtfertigungskonzepte zur Begründung schulischen Musikunterrichts[13]. Einige spielen auch aktuell eine Rolle und neue Begründungsideen kontrastieren und ergänzen die Bestehenden. Drei zentrale und im Rahmen der neueren musikpädagogischen Geschichte im deutschsprachigen Raum bedeutende Systematisierungsversuche sollen nun genauer betrachtet werden.

12 Mit herzlichem Dank an Rudolf Künzli für den persönlichen Austausch und die wertvollen Hinweise in dieser komplexen Thematik.

13 Eine Übersicht dazu bietet die Publikation »*Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis heute*« (Varkøy, 2016b)

2.3.1 Thomas Ott (1979): Ernüchterung und Ratlosigkeit bei der Analyse fachdidaktischer Texte

Bereits 1979 beschäftigte sich Thomas Ott mit dem Problem der Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Den damaligen »*Dissens über die Ziele des Musikunterrichts*« (a.a.O., S. 7) sah er als Chance für ein wachsendes Wissens- und Problembewusstsein. Da damals das Thema kaum diskutiert wurde, hoffte er, im Rahmen seiner Dissertation, aus exemplarischen musikdidaktischen Texten[14] zielbegründende Argumente gewissermassen destillieren zu können. Gemäss dem Theorem des Implikationszusammenhanges von Ziel, Inhalts- und Methodenentscheidungen (Blankertz, 1972) ging er davon aus, dass hinter der Vermittlung von Inhalten im Unterricht immer übergeordnete Ziele stehen, auch wenn diese nicht explizit angesprochen werden. Zudem stellte er, ausgehend von Künzli (1975), im Rahmen der theoretischen Fundierung relativierend und sein Vorgehen legitimierend fest, dass es eine totale Anerkennung von Verbindlichkeit gar nicht geben könne. De facto sei ein absoluter Konsens über verbindliche Ziele des Musikunterrichts nur unter politischen Gewaltverhältnissen möglich. Fachdidaktische Zielbegründungen können

> nicht mehr am Ideal zweifelsfreier Legitimation ihr Kriterium haben, indem etwa legitimierte von nicht-legitimierten Zielen gesondert werden. Vielmehr wird zu fragen sein, wie Begründung und Rechtfertigung sich in musikdidaktischer Argumentation unter methodologischen Gesichtspunkten faktisch präsentieren. (Ott, 1979, S. 29)

Ein wesentliches Kriterium für die Qualität von Begründungen und Rechtfertigungen sei es darum, dass alle Einzelargumente in ihrer Vorläufigkeit verstanden werden und nicht, »*im Gewand ›unumstösslicher Wahrheiten‹ auftreten*« (a.a.O., S. 30). Basierend auf diesen sorgfältig entwickelten Prämissen erfolgte die inhaltsanalytische Analyse anhand von zwei Kategorien (a.a.O., S. 35):

14 Er begründete dabei die Verwendung der folgenden acht Fachpublikationen: ›Michael Alt (1968): Didaktik der Musik‹, ›Heinz Antholz (1972): Unterricht in Musik‹, ›Sequenzen – Musik Sekundarstufe I‹, ›Ulrich Günther (1970): Musikunterricht in der Gesamtschule‹, ›Ulrich Günther (1971): Zur Neukonzeption des Musikunterrichts‹, ›Gottfried Küntzel (1969): Musik heute und das Problem der Musikpädagogik‹, ›Heinz Lemmermann (1977): Beispiel Lied‹, ›Hermann Rauhe (1972): Kulturindustrielle Sozialisierung‹ und ›Dankmar Venus (1969): Unterweisung im Musikhören‹.

Tab. 01: Kategorien gemäss der inhaltsanalytischen Analyse von Ott (1979, S. 35)

Kategorie I:	Tatsachenaussagen, die sich auf das ausserschulische Handlungsfeld beziehen, auf das die Lernenden vorbereitet werden sollen.
Kategorie II:	Tatsachenaussagen, die sich auf die qualifizierende Wirksamkeit bestimmter unterrichtlicher Handlungen und Arrangements unter gegebenen bzw. behaupteten Bedingungen beziehen.

Die Analyse zeitigte nicht den gewünschten Erkenntnisgewinn, zeigte aber deutlich auf, wie wenig bewusst und reflektiert die damals führenden Fachdidaktiker Deutschlands hinsichtlich der Begründungsfragen unterwegs waren. Diese »*Fachdidaktik ›vom grünen Tisch aus‹*« begründete sich »*in krassen Fällen bloss in der lange Jahre zurückreichenden Unterrichtspraxis der Fachdidaktiker selber*« (a.a.O., S. 112). Ott schlägt vor, Begründungen im Rahmen einer intensiven Exploration konkreter Unterrichtssituationen zu suchen und so die Lehrenden und die Lernenden in diese dringliche Klärung einzubeziehen. In dieser Weise einen Konsens in der Legitimationsargumentation zu finden, wäre auch deshalb vielversprechend, weil damit die für den konkreten Unterricht verantwortlichen Personen die Erreichbarkeit der Ziele mitbedenken müssten.

2.3.2 Maria Spychiger (1995): Eine Übersicht und ein neuer Versuch

Im Rahmen ihrer Dissertation zur Frage, ob an öffentlichen Schulen mehr Musikunterricht erteilt werden solle, beschäftigte sich Maria Spychiger eingehend mit der Legitimations-Thematik. Sie schlug folgende idealtypische Klassifikation wichtiger Perspektiven im Hinblick auf die Begründung von schulischem Musikunterricht vor (1995, S. 252):

In der als *instrumental* etikettierten Begründung (1) wird Musik als ein Objekt angesehen, das die Kraft hat, Veränderungen zu bewirken. Darauf beruht die Idee der gewissermassen magischen persönlichkeitsbildenden und erzieherischen Wirkungen von musikalischer Aktivität. In Verbindung mit den erweiterten Einsichten der neurowissenschaftlichen Forschung rückten zunehmend auch Transferwirkungen im Bereich des fachlichen Lernens in den Blick und damit auch Erwartungen, solche *Magic effects* empirisch nachweisen zu können. Die *aesthetic justification* (2) bezieht sich auf das Kunstwerk selbst und rekurriert damit auf die intrinsischen Werte von Musik. Dabei bezieht sich der *strict-aesthetic formalism* auf die Entwicklung des musikalischen Geschmacks, während der *cognitivist aesthtic formalism* zum Beispiel auch den Effekt einbezieht, dass das Schöne eine Wirkung auf den Charakter einer Person habe, was unter der strikten Perspektive bereits als ein *non-musical effect* angesehen würde (Alperson, 2010). Die *pragmatic justification* (3) sieht »*Musik nicht mehr als ein […] in irgendeiner Form wirkendes Objekt,*

Tab. 02: Idealtypische Klassifikation wichtiger Perspektiven im Hinblick auf die Begründung von Musikunterricht (siehe Spychiger, 1995)

Approach	Music is primarely seen as …	Approach refers mainly to …	Justification for music education
(1)	a magical object	music's non-musical effects	»instrumental«
(2)	an art object	music's aesthetic values	»aesthetic«
(3)	a human practice	musical values identified within the entire practice	»pragmatic«
(4)	a complex system and context-related human activity	musical meaning understood by formal and contextual caracteristics	»broad«
(5)	a human mental activity and emo-tion-related sign system	music's mental bases	»semiotic«

sondern vielmehr als etwas, was Menschen tun, als menschliche Praxis mit inter- und intrapersonalen Funktionen« (Spychiger, 1995, S. 253). Die integrative oder *broad justification* (4) schliesst keine der bisherigen Begründungen aus, sondern geht davon aus, »*dass musikalische Aktivität immer auf dem Hintergrund einer umschreibbaren Situation stattfindet und erst in dieser Wechselwirkung verständlich wird*« (ebd.). Der von Spychiger neu eingeführte *semiotic approach* (5) begründet im Prinzip den integrativen Zugang zusätzlich aus der engen Verbindung des Zeichensystems Musik mit menschlicher Geistestätigkeit und Aktivität. Aus dem (zeichentheoretisch begründeten) integrativen Verständnis

> [w]ird die Frage, ob man zu einer Begründung von Musikunterricht eher auf intrinsische oder extrinsische oder eventuell gleichermassen auf beide Arten der Werte von Musik rekurrieren soll, müssig, bzw. die Frage kann nicht so gestellt werden: Die Rede von den Werten der Musik ist an die Auffassung von Musik als einem Objekt gebunden. (a.a.O., S. 256)

Da Musik auf ihre Ausführung und auf Menschen angewiesen ist, werden damit insbesondere psychologische, antropologische und soziologische Wertsysteme angesprochen, das heisst: »*die Kategorien ›intrinsich vs. extrinsisch‹ bzw. ›musikalisch vs. aussermusikalisch‹ lassen sich zu deren Charakterisierung kaum verwenden*« (ebd.). Trotzdem werden diese Kategorien im Fachdiskurs weiterhin verwendet. Eine empirische Überprüfung könnte aufzeigen, inwiefern sich der theoretisch begründete Standpunkt von Spychiger mit den Einschätzungen des Feldes trifft.

2.3.3 Hermann J. Kaiser (2018): Vier Rechtfertigungstypen und drei legitimierende Instanzen

Hermann J. Kaiser unterscheidet zwischen subjektiven Begründungen einerseits und der Legitimation mit allgemeiner Geltung, welche Handeln gewinnt, *»wenn es auf eine überindividuell anerkannte Norm, allgemein anerkannte wissenschaftliche Aussage o.Ä. […] bezogen ist und von dieser her als rechtmässig bestimmbar ist«* (H. J. Kaiser, 2018, S. 38). *»Von ihrer Genese her«* ist Musik *»zunächst frei von allen pädagogischen Intentionen« (ebd.).* In Verbindung mit Pädagogik wird das musikalische Handeln zwar *»in einen edukativen Zusammenhang«* eingebettet, was aber noch nicht zwingend eine curriculare Legitimation beanspruchen würde (ders. 2002, S. 2). Auch ein nicht weiter legitimiertes Schulfach Musik wäre denkbar, das heisst *»Musik als Tätigkeit […] in curricular gesicherter Form, zeitlich und räumlich organisiert […], aber ohne dass eine intentionale Lehr/Lernperspektive gegeben wäre«* (a.a.O., S. 3). Eine Schule sogar,

Tab. 03: Typologie für die Legitimation von Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen (nach Brunner 2008; Kaiser 2002, 2018)

Paradigma	Beschreibung
Das Erziehungs- und Therapieparadigma	geht davon aus, dass von Musik Wirkungen ausgehen, die in der Folge auf der Handlungsebene relevant werden. Kultur und besonders Musik machen fit für die Anforderungen dieser komplizierten Welt und steigern das persönliche Wohlbefinden, Musik dient quasi als Wellnessprogramm für die Seele.
Das anthropologische Paradigma	besagt, dass der Umgang mit Musik zur vollgültigen Entfaltung des »Menschseins« bzw. der »Person« unentbehrlich ist. Musik dient der Selbstfindung, trägt zur emotionalen Stabilität bei, fördert eine positive Persönlichkeitsbildung, steigert die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit.
Das kulturtheoretische Paradigma	geht schlichtweg von der Tatsache aus, dass Musik als Kulturerscheinung vorhanden ist und deshalb eine wissenschaftliche Reflexion notwendig ist. Letztlich geht es um ein zutiefst demokratisches Postulat, nämlich, dass die Teilhabe an der Kultur für alle Mitglieder der entsprechenden Gesellschaft möglich sein soll. So wurde die Entfaltung kultureller Identität bereits 1998 von der UNESCO in den Rang eines Menschenrechtes erhoben.
Das ästhetische Paradigma	besagt, dass die Beschäftigung mit Musik eine unersetzbare, durch kein anderes Medium zu gewinnende Erkenntnis und Erfahrung von unserer natürlichen und sozialen Umwelt eröffnet (z.B. in den Kinder- und Jugendkulturen). Musik trägt zu Sinn, Erfüllung, Kommunikation und Lebensqualität bei und entwickelt darüber hinaus kognitive, emotionale und soziale Schlüsselqualifikationen und befähigt zu Kreativität, Lösungskompetenz und Teamfähigkeit.

> in der es das Schulfach Musik nicht gibt, in der aber sehr viel Musik gemacht wird, wobei Personen vorhanden sind, die den Lernbedarf der musizierenden Schülerinnen und Schüler zu decken in der Lage sind und dazu da wären, diesen Lernbedarf zu entdecken und zu befriedigen. Das heißt, es gäbe intentionales Lernen und ebensolche Lehre. Aber es gäbe nicht Musik als Schulfach. (ebd.)

Es gibt also verschiedene Möglichkeiten, ›*Musik in der Schule*‹ zu denken, ohne zu entscheiden, ob sie auch *zwingend* unterrichtet werden solle. Ein verbindlicher, als Schulfach organisierter Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen hingegen ist, da er quasi gesetzesmässig alle Beteiligten zu einer entsprechenden Bildung verpflichtet, zwingend zu legitimieren. Eine solche überindividuelle Legitimation lässt sich nach Kaiser »*auf vier Grundvorstellungen, die in einzelnen Theorien häufig miteinander verwoben vorkommen, zurückführen*« (a.a.O., S. 4). Brunner (2008; vgl. ausführlicher auch H. J. Kaiser, 2018, S. 39) fasst sie in Tabelle 3 zusammen.

Diese und weitere, sich überlagernde Typologien (vgl. bspw. Bastian, 2000; Dartsch, 2010; Ott, 1979; Varkøy, 2016b; M. Weber, 2005) machen das Problem einer Vergleichbarkeit der Legitimierungsaspekte und die Notwendigkeit einer systematisierenden Ordnungsvariable offensichtlich. In der jeweiligen letzten Bezugsinstanz der Rechtfertigungstypen erkennt Kaiser (2018, S. 40) eine gemeinsame übergeordnete Struktur. Die Begründungen beziehen sich auf

a. den Musikbegriff als legitimierende Instanz
b. das lernende Subjekt als legitimierende Instanz
c. die Institution als Rechtfertigung vermittelnde Instanz

Die vier sich überlagernden Paradigmen werden dabei durch alle drei Rechtfertigungsinstanzen in spezifischer Weise bemüht. Werden also Rechtfertigungen untersucht, so ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass mehrere legitimierende Instanzen im Spiel sind und pro Instanz unterschiedliche Werte im Vordergrund stehen. Eine Konsenssuche ist angesichts dieser Gemengelage anspruchsvoll. Schülerinnen und Schüler wären in ihrer Funktion als Lernende, also als eigenständige legitimierernde Instanz, grundsätzlich in die Klärung der Rechtfertigung einzubeziehen. Lehrpersonen können aufgrund ihres Auftrages als Vertreterinnen aller drei Instanzen verstanden werden: Sie haben eine differenzierte Vorstellung des Faches, sie stehen im Austausch mit den lernenden Subjekten und sie handeln im Auftrag der Institution.

3. Metatheoretische Überlegungen, Fragestellung und Studiendesign

Ziel dieser Arbeit ist es, einen konsensualen Beitrag zur Verständigung hinsichtlich der Frage der Begründung von obligatorischem schulischem Musikunterricht zu leisten. Wie im Rahmen des vorhergehenden Kapitels deutlich wurde, ist zu akzeptieren, dass die Begründungsfrage nicht abschliessend und für alle Zeiten zu klären sein wird. Das Resultat der Arbeit kann also nicht eine wissenschaftlich erhärtete und unverrückbare Tatsache sein. Vielmehr sind damit eine aktuelle Bestandsaufnahme und ein wissenschaftlich fundierter Beitrag zum dynamischen Prozess der Begründung des Schulfaches Musik anvisiert. Resultate sollen Lehrpersonen und Dozierenden eine Anregung sein sowie, darüber hinaus, Schulleitungen und Hochschulen valide Argumente im Rahmen wiederkehrender Verhandlungen zu Ressourcenfragen und Schwerpunktsetzungen und vielleicht sogar zukünftiger Bildungsplanreformen zur Verfügung stellen.

Im Folgenden geht es zuerst darum zu überlegen, wie aktuell eine Verständigung bezüglich der Begründung von obligatorischem schulischem Musikunterricht überhaupt hergestellt werden kann (Kap. 3.1). Dabei müssen zuerst grundsätzliche Fragen einer Konsenssuche geklärt werden, um dann zu überlegen, wie dies im konkreten Fall geschehen kann. Daraus kann anschliessend eine erste Konkretisierung der Forschungsfrage (Kap. 3.2) abgleitet und darauf aufbauend ein Studiendesign (Kap. 3.3) entwickelt werden.

3.1 Überlegungen hinsichtlich einer konsensualen Verständigung über Begründungen obligatorischen Unterrichts (im Schulfach Musik)

Gemäss der Diskussion um die Curriculumentwicklung (siehe Kap. 2.1) ist die Legitimation unterrichtlichen Handelns als ein Verständigungsprozess zu verstehen, in den – unter Berücksichtigung der pädagogischen Freiheit der Lehrperson – alle Beteiligten, alle Instanzen und alle Paradigmen, zu involvieren sind (vgl. Kaiser in Kap. 3.3). Habermas (1981) untersuchte, wie sprachliche Verständigung

im sozialen Handeln Koordinationsfunktionen übernehmen und intersubjektive Verbindlichkeiten aufbauen kann. Das kommunikative Handeln – nach Habermas der Prototyp sozialen Handelns – ist dadurch definiert, dass »*die Handlungspläne der beteiligten Aktoren nicht über egozentrische Erfolgskalküle, sondern über Akte der Verständigung koordiniert werden*« (a.a.O., S. 385). Dabei geht es zuerst nicht darum, dass jedermann ein Einverständnis erzielen will oder soll, sondern lediglich darum, dass kommunikatives Handeln und verständigungsorientierter Sprachgebrauch als Voraussetzungen angenommen werden. Eine Konsenssuche ist auf Gesprächspartner angewiesen, die sich bemühen, einander zu verstehen.

> Ein Gespräch, in dem die Partner sich nicht bemühen, zu verstehen, was der andere meint, will gar keines sein. Ein Gespräch, in dem die Partner nicht verstehen, was der andere meint, will bloss eines sein, ist aber keines. Ein Gespräch, in dem die Partner nur glauben zu verstehen, produziert Missverständnisse. Erst ein Gespräch, in dem die Partner einander verstehen und trotzdem nicht einer Meinung sind, verdient den Titel ›Streit-Gespräch‹. (Melchior, 1992, S. 20)

Um in schriftlicher Form konstruktiv zur Konsensbildung oder einem informierten ›Streit-Gespräch‹ beitragen zu können, ist (neben der Einhaltung der Grundsätze guter wissenschaftlicher Forschung) ein transparentes Studiendesign mit einem – auch aus der Sicht der Adressaten – vernünftigen forschungsmethodologischen Setting wichtig. Als häufige Quelle von Missverständnissen sind ungeklärte Geltungsansprüche besonders zu berücksichtigen.

Aufgrund der bisher erarbeiteten Grundlagen ist klar, dass der wissenschaftliche Erkenntniswert dieser Studie nicht eine falsifizierbare Theorie im Sinn einer ›Letztbegründung‹ sein kann (vgl. Müller-Jentsch et al., 2014). Vielmehr soll es darum gehen, die Haltung von wichtigen potenziellen Diskurs-Teilnehmenden explorativ zu untersuchen, um für die weitere kommunikative Konsenssuche hilfreiche Argumente aufgrund belastbarer Daten zur Verfügung zu haben. Die in Kapitel 2.2 vorgestellten Beiträge zu einer Systematisierung der Legitimationskonzepte machen deutlich, dass die Frage nach der Begründung von obligatorischem Unterricht im Schulfach Musik ein komplexes Problem darstellt, das nur temporär und insbesondere situativ zu bearbeiten ist:

- Nachdem sein Versuch einer Herleitung von Begründungslinien aus zentralen Fachpublikationen von ausgewiesenen Experten scheiterte, schlug Thomas Ott (1979) vor, Begründungen im Rahmen einer intensiven Exploration konkreter Unterrichtssituationen zu suchen und so die Lehrenden und die Lernenden in diese dringliche Klärung einzubeziehen (siehe S. 21). Diesen Zugang zur Konsenssuche fand er auch deshalb vielversprechend, weil damit die

für den konkreten Unterricht verantwortlichen Personen die Erreichbarkeit der Ziele mitbedenken würden.
- Lehrpersonen können als Vertreterinnen der drei involvierten Begründungsinstanzen gemäss Hermann J. Kaiser (2018) verstanden werden: Sie haben eine differenzierte Vorstellung (A) des Faches, sie stehen (B) im Austausch mit den lernenden Subjekten und sie handeln (C) im Auftrag der Institution. Idealerweise wären die Schülerinnen und Schüler in ihrer Funktion als Lernende als eingenständige legitimierernde Instanz in die Klärung der Rechtfertigung einzubeziehen. Eine Überlegung, welche durch aktuelle Praxen der Lehrplanentwicklung im deutschsprachigen Raum zunehmend legitimiert wird.
- In ihrer Analyse der Begründungskonzepte stösst Maria Spychiger (1995) auf dichotome Begriffe, welche die Begründungsdiskussion bis heute prägen. Da durch das Zeichensystem Musik auch im Unterricht zwingend psychologische, antropologische und soziologische Wertsysteme angesprochen sind (vgl. auch Louven, 1998, S. 27), sieht sie keinen Sinn in der Unterscheidung von Zielen schulischen Musikunterrichts entlang der Kategorien ›intrinsisch vs. extrinsisch‹ bzw. ›musikalisch vs. aussermusikalisch‹ (a.a.O., S. 256). Diesbezüglich trotzdem weiterhin bestehende Dichotomien sind ein Hinweis darauf, dass Machtsysteme im Spiel sind und Gesprächspartner einander nicht verstehen können oder nicht verstehen wollen (vgl. Melchior, 1992, S. 20).

Für die Bearbeitung solch komplexer gesellschaftlicher Fragestellungen eignen sich vornehmlich Methoden, welche handlungsorientiert, interdisziplinär und partizipativ vorgehen (Klein et al., 2001). Idealerweise sollten also alle Beteiligten anhand konkreter Aktivitäten zu Wort kommen können. Die in dieser Weise ermittelten Positionen wären dann aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven zu beleuchten.

Eine erste methodische Entscheidung betrifft die geographische Reichweite der Studie. Da die Lehrplanentwicklung und umsetzung, und damit die fachdidaktischen Begründungsfragen, regional recht unterschiedlich gehandhabt werden (siehe Kap. 2.1), liegt es nahe, sich im Rahmen dieser Arbeit auf den relativ einheitlichen deutschsprachigen Raum zu beziehen. Da in diesem geographischen Raum aktuell grundsätzlich jede interessierte Person eingeladen ist, sich in den Diskurs zur Lehrplanentwicklung einbringen, liegt es auch für diese Studie nahe, möglichst allen interessierten Personen die Möglichkeit zu geben, sich einzubringen.

Neben den Lehrpersonen welche das Schulfach Musik unterrichten, gibt es weitere, direkt oder indirekt an diesem Unterricht beteiligte Stakeholder, die Interesse an der Begründungs- resp. Zielfrage schulischen Musikunterrichts haben können:

- (jugendliche) Schüler:innen
- ehemalige Schüler:innen
- andere Musiklehrpersonen (z.B. Instrumentallehrpersonen)
- andere Fachlehrpersonen und Allround-Lehrpersonen
- eigener Fachverband
- andere Fachverbünde (z.B. Verbund der Kunstfächer, der Naturwissenschaften, der Fachdidaktiken, der Hochschulen etc.)
- Lehrbuchautor:innen
- Schulleitungen
- Eltern und andere Erziehungsberechtigte
- Schulbehörden
- Vertreter:innen der pädagogischen Hochschulen
- Musiker:innen
- ehemalige Lehrpersonen

Die Komplexität des Unterrichtsgeschehens (vgl. Jörissen & Marotzki, 2009; Neuweg, 2015), die Mehrdeutigkeit von Wirklichkeit (vgl. Marotzki, 1990) und die Problematik der Handlungsmächtigkeit subjektiver Theorien geringer Reichweite (Wahl 2005), machen das Vorhaben sehr anspruchsvoll. Die Begründungsproblematik ist nicht in einem Schritt und schon gar nicht von einer Seite her zu lösen. Es gilt hier ganz besonders simplifizierendes dualistisches Denken zu überwinden (vgl. Dewey, 1916; Lehmann-Rommel, 2001). Erschwerend kommt dazu, dass Schülerinnen und Schüler mit im Spiel sind. »Ästhetische Erfahrungen lassen sich nicht verordnen«, stellt Kaiser (1995) fest: *»ihre Erweiterung und Vertiefung zu einer Form von Bildung muss von den daran beteiligten Subjekten gewollt und selbst in die Wege geleitet werden«* (a.a.O., S. 14). Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988; Neuweg, 2002, 2015; Niessen, 2008), Individualkonzepte (Niessen, 2014) und persönliche Bedeutungskonstruktionen (Krause-Benz, 2014) spielen nicht nur im Rahmen der Unterrichtsreflexion und der Beteiligung an der Lehrplanentwicklung, sondern ganz konkret bei der Planung und Steuerung von Unterricht eine zentrale Rolle.

Diese Studie orientiert sich an anthropologischen Kern-Annahmen der Dialog-Konsens-Methoden (oder auch Dialog-Hermeneutik), die im Rahmen des Forschungsprogramms *Subjektive Theorien* entwickelt wurden (Groeben et al., 1988; Scheele & Groeben, 1988). Menschen werden dabei – im Unterschied zu Behaviorismus und Psychoanalyse – als selbstbestimmt und als psychisch gesund angenommen. Das epistemologische Subjektmodell geht also von der grundsätzlichen Fähigkeit zu bewusstem, geplantem Handeln aus, was

> [...] impliziert, dass Menschen über die Ziele und Gründe ihres Handelns reflektieren und diese Reflexion/en auch sprachlich vermitteln, kommunizieren können.

> Dabei basiert erfolgreiches Handeln nicht zuletzt darauf, dass die Reflexionen prinzipiell realitätsadäquat sein können. Realitätsadäquate Reflexion ist das Hauptmerkmal von Rationalität. (Scheele & Groeben, 2020, S. 506)

Auch wenn von den grundsätzlichen Fähigkeiten der Reflexion, Rationalität, Handlung etc. ausgegangen wird, bedeutet das nicht, dass immer reflektiert und bewusst gehandelt wird und auch nicht, dass Kognitionen immer und vollständig mitgeteilt werden (können). Dies gilt beim Musizieren oder Tanzen genauso wie in vorwiegend kognitiven Bereichen, beispielsweise beim Argumentieren oder beim Schreiben (a.a.O., S. 507). Handlungsleitende Kognitionen, also das was sich Subjekte bei ihrem Tun denken, ist über das Handeln nicht direkt zu erschliessen und es kann aufgrund von geäusserten Gedanken oder Argumenten ein entsprechendes Handeln umgekehrt auch nicht mit Bestimmtheit vorausgesagt werden. Der damit postulierten deskriptiven, kommunikativen Validität liegt das dialogkonsenstheoretische Wahrheitskriterium zugrunde, das von Habermas (1968, 1973) genau für den Fall expliziert worden ist, dass eine Person über ihre Innensicht – vernünftig und wahrhaftig – berichtet. Eine Überprüfung durch eine andere Person ist dabei nicht möglich; das zentrale Wahrheitskriterium liegt in der Wahrhaftigkeit der (berichtenden) Person. Da »*auch die Wahrhaftigkeit der Person […] nicht durch eine irgendwie geartete Überprüfung zu sichern*« (Scheele & Groeben, 2020, S. 3) ist, »*besteht die einzige Möglichkeit darin, die Bedingungen der Möglichkeit von Wahrhaftigkeit zu schaffen; Bedingungen, aufgrund derer die Person unverzerrt über ihre Innensicht zu sprechen vermag*« (a.a.O., S. 4). Um Verzerrungen zu vermeiden, müssen deshalb optimale (Kommunikations-)Bedingungen geschaffen werden.

Wenn nun also an einer Sache interessierte Personen befragt werden sollen, so ist der Entwicklung und Einbettung der Fragen hohe Aufmerksamkeit zu schenken. Da der Zeitrahmen dieser Studie beschränkt ist, kann dies nicht abschliessend vollzogen werden. Realistisch ist die Entwicklung einer Fragebatterie mittels qualitativer Vorstudien, eine erste Durchführung der Erhebung sowie die Auswertung und kritische Beurteilung der Ergebnisse. Am Schluss der Studie können vorläufige Resultate stehen, sowie Hinweise für die mögliche Weiterentwicklung des Instrumentes und dessen Validierung.

3.2 Fragestellung

Anhand der bisherigen Erörterungen, Einsichten und Einschränkungen kann die Forschungsfrage ›*Warum obligatorischer Musikunterricht an der Schule?*‹ für dieses Vorhaben weiter spezifiziert werden.

- Forschungsfrage 1:
  Welche Begründungen für obligatorischen Unterricht im Schulfach Musik werden von Schülerinnen und Schülern, von Lehrpersonen und von weiteren interessierten Personen formuliert?

- Forschungsfrage 2:
  a) Welche Argumentationslinien werden dabei im deutschsprachigen Raum von Personen mit Interesse am Schulfach Musik hervorgehoben, welche eher abgelehnt?
  b) Welche Unterschiede bezüglich Ausbildung, Arbeitsfeld oder weiteren demographischen Parametern sind ersichtlich?

3.3 Studiendesign

Diese Studie will zu einem Diskurs beitragen, welcher die Erzielung ›*eines vernünftigen Konsensus*‹ im Sinn von Habermas ermöglicht. Um dies zu erreichen, sind »*Vorkehrungen zu treffen, die die reale Sprechsituation an das Ideal annähern*« (Melchior, 1992, S. 7). Dazu gehört, dass Verständnisse, welche als Voraussetzungen angenommen im Voraus vernünftig geklärt und als Axiome, das heisst als nicht beweisbare, aber vernünftig geklärte Annahmen, dargelegt werden (Kap. 4). In einem weiteren Schritt geht es um die theoretische Klärung von Polaritäten vornehmlich zur Zweckfrage von schulischem Musikunterricht, welche den fachdidaktischen Diskurs prägen (Kap. 5). Dabei ist insbesondere zu prüfen, inwiefern Dichotomien bestätigt werden können.

Da eine theoretische Klärung nur einen begrenzten Einfluss auf die Praxis hat, sollen anschliessend in einer empirischen Studie die Begründungsüberzeugungen interessierter Personen bezüglich schulischen Musikunterrichts untersucht werden (Kap. 6). Dieser empirische Teil setzt sich aus mehreren Vorstudien und einer Hauptstudie zusammen. Eine erste qualitative Vorstudie (Kap. 6.2) fokussiert dabei auf Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und die aggregierten subjektiven Theorien von Einsteigenden ins Lehramtsstudium Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Ein aus der Literaturstudie und den Ergebnissen der Vorstudie informierter Leitfaden, dient sodann als Grundlage für eine weitere Vorstudie (Kap. 6.3), die als qualitative Interviewstudie mit fortgeschrittenen Studierenden desselben Studienganges durchgeführt wird. Als zentrales Produkt der qualitativen Inhaltsanalyse wird die Forschungsfrage weiter spezifiziert und ein entsprechendes Instrument vorbereitet, welches dann in der Hauptstudie (Kap. 6.4) im Rahmen eines umfassenden Fragebogens einer grösseren Stichprobe zur Einschätzung vorgelegt werden soll. Diese Daten werden sodann deskrip-

tiv und, falls deren Qualität es erlaubt, auch faktorenanalytisch ausgewertet. Die Resultate sind danach als vorläufiger Einblick in die Begründungsüberzeugungen der Stichprobe zu interpretieren (Kap. 7). Das damit erstmals geprüfte Instrument selbst wird zur Weiterentwicklung und Validierung zur Verfügung gestellt.

Abb. 04: Studiendesign

Kontextualisierung (Kap. 1)
Begriffsklärung: Legitimation in der Bildung (Kap. 2)
Fragestellung, Methode und Studiendesign (Kap. 3)
Grundannahmen (Kap. 4)
Theoretische Studie (Kap. 5)
Empirische Studie (Kap. 6)
Vorstudie 1 (Kap. 6.2)
Vorstudie 2 (Kap. 6.3)
Hauptstudie (Kap. 6.4)
Interpretation (Kap. 7)

4. (Musik-)Pädagogische Grundannahmen

Da es sich bei dieser Arbeit um eine explorative Untersuchung eines komplexen Problems handelt (vgl. Kap. 3), ist auch die Entwicklung der differenzierten Fragestellung selbst als iterativer, quasi kommunikativer Prozess zu verstehen. Durch Klärungen, welche im Rahmen der einzelnen Schritte erfolgen, werden Fragen weiter differenziert, re-formuliert oder unter Umständen auch zu verwerfen sein. In diesem Kapitel wird – nach der Beschreibung der Ausgangslage (Kap. 4.1) – eine wichtige erste Klärung versucht (Kap. 4.2).

4.1 Ausgangslage

Aus der Literatur wird deutlich, dass die Begründung von Musikunterricht an den Schulen und die Klärung seiner Rolle für die Entwicklung und das Lernen junger Menschen, bedeutsam ist (vgl. Kap. 2). Die Relevanz der Fragen zeigt sich für Lehrpersonen schulischen Musikunterrichts in unterschiedlicher Hinsicht, insbesondere in konkreten Entscheidungen zum unterrichtlichen Handeln, bezüglich des Nachdenkens über Unterricht und im Kontakt auch mit diversen Gesprächspartnern.

Im Unterricht selbst geht es dabei oft um Fragen zur Verpflichtung, zum Engagement und zu den Leistungen der Lernenden, um die Einschätzung von Alltagsrelevanz und Zukunftsbedeutung, aber auch um ganz konkrete inhaltliche Fragen, wie zum Beispiel die Liedauswahl. Jugendliche selber (und gelegentlich auch ihre Eltern) äussern dabei manchmal mehr und manchmal weniger differenziert argumentierte Meinungen und persönliche Einschätzungen (vgl. bspw. Gass, 2015; Jünger, 2011). In Diskussionen unter Musiklehrpersonen oder im Rahmen ihrer musikdidaktischen Ausbildung sind inhaltliche Setzungen, methodische Grundsätze, didaktische Konzepte und damit verbundene Philosophien des Musikunterrichts bekannte Spannungsfelder (vgl. bspw. Jank, 2013b; Lehmann-Wermser, 2016), welche an den Schnittstellen zu den entsprechenden Bezugs-

disziplinen[1] mit weiteren Ansprüchen interagieren (vgl. bspw. Hofstetter, 2006; Knigge & Niessen, 2016). Bewusst und unbewusst positionieren sich Musiklehrpersonen durch ihre Arbeit, durch ihre Haltung und in ihren Überzeugungen und Argumentationen gegenüber weiteren Meinungsträgern (siehe Kap. 3.1).

Zusätzlich zu den explizit eingeholten Meinungen von Expertengremien zu Fragen der schulischen und gesellschaftlichen Relevanz des oligatorischen Musikunterrichts (vgl. bspw. Deutscher Musikrat, 2005; Grossenbacher & Oggenfuss, 2011; Nimczik, 2019; Winner et al., 2013), ist die von allen Involvierten geprägte öffentliche Wahrnehmung ein entscheidender Einflussfaktor für bildungspolitische Diskurse und Positionen. Es ist die internationale[2], nationale, regionale und lokale Bildungspolitik, welche schliesslich, in Abwägung der Finanzierbarkeit und unter Berücksichtigung der jeweiligen Verfassung und internationaler Konventionen (z.B. Menschenrechte), periodisch die Rahmenbedingungen verhandelt, in welchen sich Schulen und Unterricht entwickeln können und sollen. Der Status-Quo wird jeweils in Lehr- bzw. Bildungsplänen festgelegt und öffentlich gemacht. Die Diskurse und die Praxen bezüglich der Beurteilung des Nutzens, der Wichtigkeit und der Verbindlichkeit des Schulfaches Musik, haben dabei direkten und indirekten Einfluss auf den Status des Musikunterrichts und auf die öffentliche und individuelle, fremd- und selbsteingeschätzte Bewertung des Fachs, dessen Lehrpersonen und des konkreten Unterrichts.

Die Klärung der Rolle des Musikunterrichts für die Entwicklung, das Lernen und das Reifen junger Menschen ist von widersprüchlichen Überzeugungen geprägt.

> The problem to be investigated (the role of the arts in the growth, learning, and development of young people in schools) has been cast in a way that has boxed both […] researchers and practitioners into hard, opposing positions (the arts don't have/do have a connection to academic achievement in other areas; the arts are compromised by/deepened by those connections), rather than opened up a fruitful discussion between rigorous researchers and policymakers and practitioners. (Aprill, 2001, S. 25)

Auf das Schulfach Musik bezogen drehen sich diese *hard, opposing positions* in unterschiedlicher Akzentuierung darum, ob Musikunterricht eine Verbindung zum Lernen in anderen Bereichen habe oder nicht, und ob das Fach durch solche Verbindungen untergraben oder befördert werde. Aprill (ebd.) skizzierte in der

---

1 Insbesondere der Erziehungswissenschaften und anderer Fachdidaktiken (Pädagogische Hochschulen), der Musikwissenschaft (Universität) und der Kunst (Musikhochschulen)

2 Zum Beispiel die grossen internationalen vergleichenden Leistungsstudien wie TIMSS (Schwippert, 2019) und PISA (OECD, 2019b)

Folge drei Themen, welche eine konstruktive Diskussion zwischen Exponenten seriöser Forschung, glaubwürdiger Politik und informierter Praxis oft von vorneherein unterlaufen[3]:

- Das Verständnis fachlicher Integrität
- Das Verständnis künstlerischer Integrität
- Das Verständnis von Schulerfolg

4.2 Grundfragen verstehen und klären

Nach Aprill (2001) sind Gespräche zur Begründung von Musikunterricht oft nicht konstruktiv, weil durch ungeklärte Grundfragen ein fruchtbarer Diskurs verunmöglicht wird. Drei überholte Sichtweisen sind seiner Meinung nach vorgängig zu entwirren und die folgenden Fragen zu klären:

- was bedeutet fachliche Integrität?
- was bedeutet künstlerische Integrität?
- was ist Schulerfolg?

Diese Grundfragen sind *a priori* in der Art zu klären, dass die Aussage als Axiom, d.h. als »*gültige Wahrheit, die keines Beweises bedarf*« (Bedeutung nach Duden online) verstanden und akzeptiert wird. Solche Grundsätze (Axiome) beschreiben nicht beweisbare, aber vernünftig geklärte Annahmen. Auf dieser Basis ist die weitere theoretische Klärung und Theoriebildung möglich, welche im Anschluss wiederum an der Erfahrung zu prüfen ist[4]. In den folgenden drei Unterkapiteln werden nun die einzelnen Fragen diskutiert und anschliessend als Axiome formuliert.

4.2.1 Was bedeutet fachliche Integrität?

Eine verbreitete Grundannahme beruht auf einem Fachverständnis, in welchem insbesondere die Eigenständigkeit und Unverbundenheit der Disziplinen betont und die Bezüge zwischen den Fächern ausgeblendet werden (Aprill, 2001, S. 25). »*A*

3 Im Original (Aprill, 2001, S. 25): *Period models of curricular integrity/Period models of artistic integrity/A limited notion of student achievement.* Integrity kommt vom lateinischen *integritas*. Aprill kritisiert ein exklusives Fachverständis welches unter diesem Begriff die ›Verlässlichkeit, Unbestreitbarkeit oder Reinheit‹ abgegrenzter Fachgebiete reklamiert. Unter *curricular* wird hier nicht der Lehrplan als Ganzes, sondern die einzelne Fachkonstruktion für Lehrzwecke verstanden.

4 In Anlehnung an das von Albert Einstein in einem Brief vom 7. Mai 1952 an Maurice Solovine beschriebene Verfahren im wissenschaftlichen Umgang mit der »Mannigfaltigkeit der unmittelbaren (Sinnes)Erlebnisse« (ausführlich bei Holton, 1979, S. 312).

discipline is knowledge organized for instruction« (Phoenix, 1971, S. 149), also eine künstliche und auf die Vermittlung ausgerichtete Form der Wissensorganisation. Doch diese alte Vorstellung, Fächer seien widerständige stoffliche Vorgaben für schulische Lernprozesse, gilt nicht mehr (Künzli, 2018, S. 25). Fachliche Kompetenz ist

> [...] constructed by a reciprocal reinforcement of the intradisciplinary and interdisciplinary perspectives. An educated person will be at the same time both ›specialist‹ and ›generalist‹. [...] A discipline is not likely to lose its nature when it is integrated with other forms of knowledge, quite the opposite. (Zulauf & Cslovjecsek, 2018a, S. 403)

Dass ein Schulfach nicht eine eindeutige abgeschlossene Einheit ist und sich seine Einzigartigkeit erst durch seine Unterschiede und Ähnlichkeiten in Bezug auf andere Fächer ergibt, kann das künstliche Konstrukt ins Wanken bringen. Die Integrität jedes Faches liegt gerade in diesen Bezügen und der sich darin zeigenden Spezifität[5].

Fächer – und natürlich noch vielmehr Kompetenzen – hängen im heutigen Verständnis fraglos essenziell von Bezügen untereinander ab. Aktuelle Lehr- und Bildungspläne bringen das deutlich zum Ausdruck. Dass die Entwicklung dieser Vorstellung ein langer und herausfordernder Prozess ist, zeigt sich deutlich in entsprechenden Justierungen von einer Bildungsplanreform zur nächsten. Mit dem Ziel einer grösseren Durchlässigkeit und der Öffnung enger Fachlehrpläne für kindgerechtes Lernen wurden beispielsweise in Baden-Württemberg in der Bildungplanreform 2004 für viele Schulfächer Fächerverbunde eingeführt. Die Umsetzung führte zu heftiger Kritik[6], mit entsprechender Reaktion im Bildungsplan 2016:

> Die bisherigen schulartspezifischen Fächerverbünde werden aufgelöst. Stärker fachbezogene Bildungspläne stellen die Bedeutung der Fachlichkeit und die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt; auf der Basis gefestigter fachlicher Kompetenzen können die Aspekte fächerverbindenden Lernens zum Tragen kommen. (Pant, 2016, S. 6)

Doch einige Seiten später wird in demselben Dokument der Deutschschweizer Lehrplan 21 mit folgendem Satz zitiert (a.a.O., S. 9): »*Zeitgemäße Lehrpläne sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen*

---

5 Zulauf & Cslovjecsek (2018a, S. 403) schlagen vor, anstelle der oft defensiv verstandenen *Integrität* des Faches, den positiv konnotierten Begriff der *Spezifität* zu verwenden.

6 Vgl. dazu die Antwort des Kultusministers Helmut Rau auf eine grosse Anfrage der SPD im Landtag vom 2.4.2009 (Rau, 2009)

berücksichtigen.« Als »*wichtiges Merkmal überfachlicher Kompetenzen*« wird herausgestrichen, »*dass an ihrer Entwicklung alle […] schulische[n] Fächer mit ihren spezifischen Fachinhalten, fachlichen Zugängen und Vorgehensweisen beteiligt sein müssen*« (ebd.).

Das Verbindende eines Faches zu betonen ist insbesondere dann herausfordernd, wenn das Fach von anderen Seiten in Frage gestellt scheint. In dieser Situation ist Rückzug und Verteidigung der Grenzen üblich: »*Wenn es schwierig wird, wird's disziplinär*« ist ein geflügeltes Wort des bekannten schweizerischen Bildungspolitikers und Politberaters Iwan Rickenbacher[7].

Dies obwohl in einem aufgeklärten Fachverständnis die Spezifität eines Faches nicht als Gegenpol seines verbindenden Potenzials verstanden werden kann; das Spezifische und das Generische sind einander bedingende Aspekte jedes Faches (Zulauf & Cslovjecsek, 2018a, S. 403). Ohne Bezüge zu anderen Fächern löst sich der Fachbegriff buchstäblich im Nichts auf. Musik steht jedoch – gemeinsam mit anderen Fächern – im Bereich der Schulbildung tatsächlich seit langem und immer wieder unter Druck: »*Arts education has a long history of being considered not quite a ›real‹ subject in schooling*« (Aprill, 2001, S. 25). *Arts Education* ist stigmatisiert durch »*the field's ›I can't get no respect‹ status in relationship to the rest of education*« (ebd. zitiert nach Hamblen, 1990). Dieses Gefühl der Entwertung eines Faches wird durch schleichenden oder systematischen Stundenabbau und ausfall, durch die vermeintliche oder tatsächliche Vernachlässigung der Ausbildung des Fachpersonals oder durch die Fokussierung der öffentlichen Diskussion auf andere Fachbereiche befördert:

> Die Versorgung der Grundschulen mit Musiklehrern ist bundesweit defizitär; am ehesten ist noch damit zu rechnen, dass Musikunterricht in den Klassen 5 und 6 stattfindet. Häufig wird aufgrund von Lehrermangel – aber auch aufgrund curricularer Entscheidungen zu Ungunsten des Faches Musik – der Musikunterricht ab Klasse 7 ausgesetzt und erst in den Jahrgangsstufen 9 und 10 wieder eingeführt – dann allerdings häufig als Wahlangebot. (Jordan et al., 2012, S. 504)

> Der Österreichische Musikrat schlägt Alarm: Musikalisch überforderte Lehrkräfte sängen oder musizierten nicht mehr mit den Kindern oder es finde gar kein Musikunterricht mehr statt, erklärt der Rat weiter. Die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion fokussiere viel zu sehr die Pisa-Fächer (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften). Die künstlerisch-kreativen Fächer vermittelten aber ebenfalls unverzichtbare Kompetenzen wie Kreativität, soziales Miteinander und Gestaltungsvermögen. (codex flores, 2017)

---

7 An der Fachtagung ›Schule statt Fächer‹ der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz vom 24. Mai 2000 in Solothurn/Schweiz.

Weil Befürchtungen um den Verlust des Faches verständlicherweise gross sind, kann ein aufgeklärter Fachbegriff als zusätzliche Bedrohung erscheinen. Der sicher gutgemeinte Hinweis auf Wirkungen des Musikunterrichts bezüglich »*Kreativität, soziales Miteinander und Gestaltungsvermögen*« (vgl. dazu auch Bastian, 2000; Gembris, 2003, 2015) kann, aus dem Blickwinkel eines geschlossenen Fachverständnisses, als weiteres Untergraben der Integrität des Faches verstanden werden. Bei einem aufgeklärten Verständnis ist jedoch eine solche Kausalität unmöglich, denn die Spezifität jedes Faches ergibt sich erst durch seine Bezüge zu anderen Fächern.

> Die Facetten von Kompetenzen sind sowohl fachlicher als auch überfachlicher Natur. Fachliche Kompetenzen beschreiben fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Mit überfachlichen Kompetenzen ist jenes Wissen und Können gemeint, das über die Fachbereiche hinweg für das Lernen in und ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spielt. Dazu zählen personale, soziale und methodische Kompetenzen. An deren Entwicklung sind alle Fachbereiche beteiligt mit ihren je spezifischen Inhalten, fachlichen Zugängen, Vorgehensweisen und Perspektiven auf die Welt. (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016, S. 7)

Axiom 1: Was ist ein Fach?

Ein Fach ist eine artifizielle Einheit. Die Einzigartigkeit eines Faches ergibt sich durch seine Unterschiede und Ähnlichkeiten in Bezug auf andere Fächer; es ist deshalb eine nicht abgeschlossene Einheit. Jedes Fach ist durch seine spezifischen und seine generischen Eigenschaften bestimmt, welche in ihrem Zusammenspiel die Charakteristik eines Faches ausmachen. Alle Fächer haben sich am Aufbau von Kompetenzen zu beteiligen, die über die Fachbereiche hinweg in und ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spielen.

4.2.2 Was bedeutet künstlerische Integrität?

Viele unserer Vorstellungen von den Künsten stammen aus Setzungen in der Kunst- und Kulturgeschichte der Spätmoderne, einer Periode, die sich auf die formalen, elitären und technischen Aspekte des Kunstschaffens konzentrierte. Doch Kunst, zu der auch Musik gehört, kann nicht losgelöst von ihren tiefgreifenden Verbindungen zu Fragen der Geschichte, Identität, Kultur, Wirtschaft, Sprache, Theologie, Mathematik, Natur und Wissenschaft verstanden werden. Diese vielfältigen Bezüge der Kunstfächer befördern einerseits das Erlernen von Kunst und

Musik[8] und sind gleichzeitig wesentlich, für eine authentische, lebensweltbezogene Auseinandersetzung mit den Künsten (Aprill, 2001, S. 25)[9]. In der künstlerisch-musikalischen Wirklichkeit längst überwunden, scheint die veraltete Orientierung an formalen und technischen Aspekten in Kunst- und Musikunterricht immer noch recht verbreitet. Trotz gegenteiliger Erwartungen:

> [C]urriculum integration has the potential to offer the challenging curriculum, the higher standards, and the world-class education that is often talked about. (Russell & Zembylas, 2007, S. 288 basierend auf Beane & Brodhagen, 1996)

Die kritische Auseinandersetzung mit einer lehrgangsmässig angelegten Mastery-Konzeption[10] macht deutlich, wie herausfordernd es ist, veraltete einseitige Orientierungen aufzubrechen (vgl. dazu Brunner et al., 2021; Fläming, 2003; H. J. Kaiser, 2016). Seit längerem werden in Bildungsplänen nicht mehr die Themen oder die Gestaltung des Unterrichts vorgeschrieben, sondern Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als erwünschte Ergebnisse schulischen Lernens benannt (Klieme et al., 2003, S. 19). Jordan et al. zeigen auf, wie beispielsweise die traditionelle Notenschrift *»jenseits des Auswendiglernens von Notennamen und auch ohne das entsprechende Detailwissen«* von Schülern und Schülerinnen intuitiv verstanden wird (2012, S. 516). Aber der Wunsch nach einem schrittweisen Aufbau und einer einfachen und klaren Plan, Prüf- und Bewertbarkeit prägt, trotz differenzierten Kompetenzmodellen[11], aktuelle Lehrmittel[12] und insbesondere kleinschrittig aufbauenden Unterricht. Beim Vergleich der Fachlehrpläne ›Musik‹ und ›bildnerisches Gestalten‹ (Kunst) im schweizerischen *Lehrplan 21*, zeigt sich das neue Bewusstsein im Bereich Kunst in den Bereichen »Bedeutung und Zielsetzungen« und in der Strukturierung des Kompetenzaufbaus deutlicher als im Musiklehrplan, der sich noch stärker an technischen und formalen Aspekten orientiert (Lehrplan 21). Auch wenn sich materiale und formale Prinzipien mit Fragen der Kontextualisierung, des ästhetischen Gehalts, der Wahrnehmung und Wirkung verbinden, ist ein sogenannt fachinhärenter, sachspezifischer oder biogenetischer Aufbau immer aus der Lehrgangs-Per-

8 Widorski (2018, S. 207) nennt acht Aspekte, wie spezifisches Fachlernen durch solche Fächerbezüge unterstützt wird.

9 Dieses Verständnis verneint banale Anwendungen künstlerischer Aktivitäten, die keinen ästhetischen Antrieb haben – die nur dazu da sind, die Mathematik-Testergebnisse ›aufzupeppen‹. Sie dienen weder einem guten Kunstunterricht, noch sind sie ein guter Mathematikunterricht. (Aprill, 2001, S. 25; eigene Übersetzung)

10 Der planmässige Aufbau musikalischen Könnens (Mastery) ist bei der Konzeption ›*Aufbauender Musikunterricht*‹ bereits im Titel als zentrales Anliegen offengelegt.

11 In Musik beispielsweise für den curricularen Kompetenzbereich »*Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik*« (Jordan, 2014; Jordan et al., 2012; Knigge et al., 2010)

12 Beispielsweise das Lehrwerk ›*Music Step by Step*‹ (Jank & Schmidt-Oberländer, 2015)

spektive determiniert (Kaiser, 2016. S. 66)[13]. Das spezifische einer künstlerischen Auseinandersetzung, die hohe Agilität und die Freiheit ästhetischer Bedeutungszuschreibung ist nur beschränkt mit einem lehrgangsmässig didaktisierten stofflichen Aufbau in Einklang zu bringen. Um Unterricht als inklusives Labor zu verstehen, das musikalische (Hand)werkstatt *und* entgrenztes Musikatelier zugleich ist (Schmid & Doerne, 2020), muss der Blick, »*jenseits von Mystery-Initiationen und/oder Meister*innen-Schüler*innen-Gefälle*« (Brunner et al., 2021, S. 24), auf die Agency der Lernenden ((Schmid & Doerne, 2020) gelenkt werden. Doch bereits bezüglich der Interpretation und Bewertung eines Musikstückes ist es als Lehrperson – im Rahmen eines ästhetischen Streits (Rolle, 2014; Rolle & Wallbaum, 2011) – oft eine grosse Herausforderung zu akzeptieren, dass »*der Geltungsanspruch jeder Bedeutungskonstruktion [...] zwischen Schüler und Lehrer intersubjektiv zu verhandeln*« ist und die geäusserten Schülermeinungen ernst zu nehmen sind (Mönig, 2008, S. 9).

> Ästhetische Bildung wird verstanden als ein selbstreferentieller, individueller Prozess, der einen Beitrag leistet zur Entfaltung der Persönlichkeit und auf mündige Teilhabe und Gestaltung der kulturellen Wirklichkeit zielt. Sie vollzieht sich im Rahmen ästhetischer Erfahrungen, indem Individuen in ästhetischer Haltung einem ästhetischen Gegenstand Bedeutung zuweisen. Deren Gültigkeit muss immer wieder intersubjektiv verhandelt werden. (ebd.)

Derart verstandenes Unterrichten ist nur bedingt plan- und prüfbar. Ausgehend von dieser bildungstheoretisch begründeten Definition musikalisch-ästhetischer Bildung geht es darum, den Anspruch, dass in der Schule Kunst oder Musik ›gelehrt‹ werde, kritisch zu prüfen. Die Didaktisierbarkeit ästhetischer Erfahrungen »*im Sinne einer systematischen Vorherseh- und Planbarkeit*« (Brunner et al., 2021, S. 12) wird jedenfalls kritisch eingeschätzt (Heß, 2004; H. J. Kaiser, 1993; Krause-Benz, 2018; Mollenhauer, 1990).

> Eine so verstandene Auseinandersetzung mit Musik verlangt vom Schüler wie vom Lehrer Phantasie und Imagination, aber der Effekt lohnt: sie ist – im wahrsten Sinne des Wortes – höchst konstruktiv und bildend. Weil der Schüler seine Wahrnehmungsfähigkeit schärft, weil er bei der Konstruktion der Bedeutung eines Stücks seine kognitiven Möglichkeiten und damit sein Verständnis von Welt sowie seine Persönlichkeit weiterentwickelt. Musik gewinnt so für ihn Bedeutung und wird gleichsam ›bedeutsam‹. (Mönig, 2008, S. 10)

---

13 Kaiser zeigt anhand der Definitionen von aufbauendem Musikunterricht bei Hilmar Höckner (biogenetsiches Grundgesetz), bei Heinrich Roth (das gemeinsame aller Lernprozesse) und bei Edwin Gordon (Audiation) die Problematik der Beanspruchung solcher scheinbaren ›Naturgesetze‹ fachlichen Lernens auf.

In diesem Sinn wären Musik und Kunstunterricht als Orte zu verstehen, die vorrangig Spielräume für Selbst-Bildungsprozesse (Alkemeyer et al., 2013) in »*socially meaningful environments*« (Schiavio et al., 2019, S. 9) eröffnet, die grundsätzlich nicht verfügbar (vgl. Rosa, 2018) sind (vgl. dazu auch Brunner et al., 2021). Damit wäre zu akzeptieren, dass es

> [...] gerade keine unmittelbare Erziehungswirkung [ist], wenn solche Bildungsprozesse infolge ästhetischer Erfahrungen entstehen, sondern eine in hohem Ausmass individuelle Willensaktivität, die nicht durch das Ästhetische motiviert, wohl dadurch aber ermöglicht wird. (Rittelmeyer, 2016, S. 318)

Axiom 2: Was ist künstlerische Bildung?

Künstlerische Bildung bedeutet in erster Linie, gemeinsam mit den Lernenden an Gegenständen, in welchen ästhetische Qualitäten Bedeutung entwickeln und ästhetische Positionen für die Lernenden bedeutsam werden können, Kompetenzen und Haltungen aufzubauen. Die einseitige Orientierung an formalen und technischen Aspekten des Faches, an ›grossen Künstlern und Werken‹ oder an einem sogenannt fachinhärenten oder sachspezifischen Aufbau und seiner diesbezüglichen Lehr- und Prüfbarkeit wird einem zeitgemässen Musik- und Kunstverständnis nicht gerecht.

4.2.3 Was bedeutet Schulerfolg?

›*Schülerleistung*‹ ist in Verbindung mit der Output-Orientierung der grossen internationalen vergleichenden Leistungsstudien, wie beispielsweise PISA oder TIMSS, zum Schlüsselbegriff für hochwertige Messverfahren von Schulerfolg und der Qualität nationaler Bildungssysteme geworden.

> Die TIMSS-Untersuchung (Trends in International Mathematics and Science Study) ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die das Ziel hat, längerfristige Entwicklungen in Bildungssystemen der teilnehmenden Staaten anzuzeigen und zu untersuchen. (Schwippert, 2019)

> The OECD Programme for International Student Assessment (PISA) assesses the extent to which 15 year old students near the end of their compulsory education have acquired the knowledge and skills that are essential for full participation in modern societies. The assessment does not just ascertain whether students can reproduce knowledge; it also examines how well students can extrapolate from

> what they have learned and can apply that knowledge in unfamiliar settings, both in and outside of school. (OECD, 2019b, S. 3)

In der alle vier Jahre durchgeführten PISA-Studie werden ›Lesekompetenz‹, ›mathematische Kompetenz‹, ›naturwissenschaftliche Kompetenz‹ und in der Durchführung von 2018 auch *Financial Literacy* und *Global Competencies* gemessen. Dabei wird, wie lange gefordert (vgl. bspw. Newmann et al., 1998, S. 12), nicht nur routinemässige Anwendung von Fakten und Verfahren geprüft, sondern die eigenständige Anwendung von Wissen und Können, welche auch über den Schulabschluss hinaus Bedeutung und Wert hat. Während Lernen als ein Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Information verstanden wird (Marotzki, 1990, S. 32), gehen Bildungsprozesse, als eine grundlegende Änderung der ganzen Person, über den reinen Kompetenzerwerb hinaus (Koller, 2012, 2016, S. 217). Nichtsdestotrotz hat die grosse Aufmerksamkeit, die vergleichenden Leistungsmessungen und kompetenzorientierten Bildungsstandards zukommt, einen grossen Einfluss auf die Steuerung von Bildungsprogrammen und die entsprechende Finanzsteuerung. Dies wiederum führte verständlicherweise dazu, dass mancher Vertreter nichtgeprüfter Fächer auf einen ›*magic transfer*‹ (Aprill, 2001, S. 26) hoffte – und vielleicht noch immer hofft: Auf eine lineare Übertragung – in unserem Fall von musikalischer oder künstlerischer Tätigkeit – in einen ›wichtigen‹ Wissensbereich.

Ein solch enges Input-Output-Verständnis von Lernen und Bildung gilt es zu überwinden, genau gleich wie es die antiquierten Verständnisse vom isolierten Fach (siehe Kap. 4.2.1) und vom genialen Künstler (siehe Kap. 4.2.2) zu überwinden gilt. Dies ist nicht einfach, auch deshalb nicht, weil die Idee, dass musikalische Bildung aussermusikalische Wirkungen habe, sehr alt ist. Mark (2002) stellt fest, dass »*the history of nonmusical values of music education*« zurückreicht »*to the beginning of Western culture*« (S. 1050) und, dass seit den 1980 Jahren »*a flurry of studies on how music supports learning in other subjects*« (a.a.O., S. 1049) entstand. Der Blick richtet sich dabei vor allem auf sogenannte Transfereffekte, eben diese magischen Übertragungen, welche durch die zunehmenden Möglichkeiten der Neurowissenschaften zusätzlich Auftrieb erhalten haben (Gembris et al., 2001; vgl. bspw. Gembris, 2003, 2015; Hatland & Winner, 2002; Russell & Zembylas, 2007; Spychiger, 2006a; Winner et al., 2013). Trotz oder gerade wegen dieses immensen Aufwands, solche Transfereffekte wissenschaftlich zu beweisen, ist zu fragen, warum es bis heute schwierig ist, sich vom Mythos des Zaubermittels zu verabschieden (Reuter & Mühlhans, 2017; Spychiger, 1992, 1995, S. 146, 269).

> It is the interaction of and the translation between the arts and language and mathematics as symbol systems, the mediating between different domains of knowledge which generates the learning as authentic intellectual work. (Aprill, 2001, S. 26)

Axiom 3: Was ist Schulerfolg?

Die Definition von Schulerfolg ist abhängig von der Gesellschaft, für welche die Schule vorbereiten soll und in welcher eine Person leben wird. Schulerfolg ist mit den Angeboten verknüpft, welche die Schule den Lernenden für ihre persönliche Entwicklung zur Verfügung stellt. Beim Lernen handelt es sich um ein komplexes System, das auch vom Engagement des Lernenden abhängig ist. Lernen und Schulerfolg sind dynamisch, von Angebots- und Nutzungsstrukturen abhängig und auf den gesellschaftlichen und persönlichen Erfolg bezogen. Mit Blick auf die Zukunft ist Bildung als ein transformatorischer Prozess zu verstehen, der über Kompetenzerwerb und messbares Lernen hinausgeht. Nicht beim Schulabschluss, sondern erst im Verlauf des Lebens ist feststellbar, ob die Schulzeit zum Dasein, zu Lebensglück und menschlicher Güte beitragen konnte.

Das Verständnis, dass Kunst, Musik, Sprachen und Mathematik Symbolsysteme sind, welche miteinander im Austausch stehen und dadurch Lernen als authentische intellektuelle Arbeit ermöglichen (Spychiger, 2001b), ist damit offensichtlich im Hintergrund geblieben. Die Vorstellung, »*that learning in the arts is a little lever that you press, and out pops out a little knowledge pellet in science or math or social studies*« (Aprill, 2001, S. 26), ist zwar definitiv nicht mehr haltbar, aber in vielen Köpfen sehr präsent. Lernen ist eine Tätigkeit des Lernenden, die durch anregende Umgebung offenbar befördert wird. Es handelt sich *nicht* um ein einfaches Input-Output-System, oder einen Knopf, der gedrückt werden kann und ein ›*kleines Wissenskügelchen*‹ herausspringen lässt. Diese banale Einsicht ist wichtig, wenn überlegt wird, was Schulerfolg ist. Bildungsmonitorings im 21. Jahrhundert reduzieren die Schule weitgehend auf Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, obwohl die UNESCO in ihren Guiding Principles of Learning betonen, wie wichtig es ist, »*the mental, emotional and physical well-being of students in preparation for the long lives they can expect to lead*« zu erhöhen (International Bureau of Education, 2014, S. 25). Gemäss dem Credo der Weltwirtschaftsorganisation hat die Schule die Grundlagen für eine prosperierende Wirtschaft in einer gesunden, demokratischen Gesellschaft zu legen: »*modern economies reward individuals not for what they know, but for what they can do with what they know*« (OECD, 2019, S. 3). Mit der Frage nach dem Impact of Arts Education (Winner et al., 2013)[14] gilt es aber nicht nur den gesellschaftlichen Nutzen, sondern auch die Bedeutung für die Individuen zu thematisieren:

14 In der Metastudie ›Art for Art's Sake?‹ kommt das beauftragte *Centre for Educational Research und Innovation* zum Schluss, dass ein solcher Impact zwar bisher nicht wissenschaftlich nachgewie-

> Of course a human life guarantees neither a good life nor a happy one. The best, it seems to me, that we can hope from music is that it helps to humanize. Happiness and goodness we will all have to work out for ourselves. (Kivy, 1991, S. 93)

sen werden kann, dass aber Kunstfächer »*allow a different way of understanding than the sciences and other academic subjects*« (Winner et al., 2013, S. 265).

5. Theoretische Klärung der Kernfragen

Die entwickelten drei Axiome sind eine wichtige Voraussetzung, um nun die Polaritäten zu klären, welche als Kernfragen die Diskussion um die Rechtfertigung schulischen Musikunterrichts prägen: Wird das Fach grundsätzlich durch eine Zweckbindung oder allenfalls spezifisch durch aussermusikalische Zwecke untergraben oder befördert? Damit sind zwei ineinander verwickelte Bruchlinien differenziert zu klären:

1. Wertfrage: Schulischer Musikunterricht kann auf zweckfreies Musizieren oder auf Bildungszwecke fokussieren. Soll obligatorischer Musikunterricht als zweckfreies musikalisches Tun verstanden werden, oder soll er auf Bildungszwecke ausgerichtet sein?
2. Zweckfrage: Musikalisches Handeln kann Ziel oder Mittel des Unterrichts sein. Musikunterricht kann sehr spezifisch auf den Aufbau musikalischer Kompetenzen ausgerichtet sein oder der Bildung ganz allgemein dienen. Wenn schulischer Musikunterricht auf Bildungszwecke ausgerichtet ist, soll er dann ausschliesslich der Musik, das heisst dem musikalischen Lernen dienen, oder sollen in diesem Unterricht auch aussermusikalische Lernbereiche berücksichtigt werden?

Die Klärung, ob diese beiden Kernfragen harte Gegensätze (echte Dichotomien) oder eSpannungsfelder darstellen, ist Gegenstand dieses Kapitels. Wenn sich unter Berücksichtigung der im ersten Schritt festgelegten Axiome keine echten Widersprüche zeigen, soll trotzdem untersucht werden, ob Muster dichotomer Überzeugungen in den Argumentationen wichtiger Stakeholder lokalisiert werden können. Dies ist vor allem deshalb von Interesse, weil sich – aufgrund ihrer vermeintlichen Klarheit – falsche Dichotomien rasch und nachhaltig aber oft wenig bewusst in den Köpfen der Menschen festmachen. Spannungsfelder sind geprägt von unterschiedlichen Bruchlinien, welche aufgrund ihrer Komplexität argumentativ oft nur schwer zu bearbeiten sind.

Antonyme und Dichotomien können aber auch als Werkzeuge der Begriffsklärung verstanden werden (Kap. 5.1) und so selbst zur Klärung und gleichzeitig zur Entwicklung einer Sammlung von Argumenten beitragen (Kap. 5.2 und

5.3). In dieser Weise theoretisch erfasste Legitimationsdimensionen werden abschliessend als hypothetisches System von Zieldimensionen schulischen Musikunterrichts dargestellt (Kap. 5.4). Die entsprechenden latenten Begründungslinien sind dann Orientierung für die anschliessenden empirischen Studien.

5.1 Antonyme und Dichotomien: Ein Werkzeug der Begriffsklärung

Gegenbegriffe (Antonyme) und Dichotomien sind ein Werkzeug zur Begriffsklärung[1]. Bei ihrer Verwendung ist insbesondere der Unterschied zwischen echten und unechten Dichotomien, d.h. zwischen scharfen und gradualisierbaren Gegensätzen zu beachten[2]. Es gibt Gegensätze (Antonyme), die von vornherein als fliessend gedacht sind, beispielsweise: Eng und weit, warm und kalt, hell und dunkel. Sie beschreiben ein Kontinuum von a+ bis a-. Ein Glas kann mehr oder weniger voll sein. Wenn mit ›voll‹ und ›leer‹ aber entweder ein ganz volles oder ein ganz leeres Glas gemeint ist und keine anderen Zustände zugelassen sind, dann wird der Begriff dichotomisch verwendet. Dann handelt es sich vermeintlich um einen scharfen Gegensatz, eine Grenzziehung (Bruchlinie) im Sinne eines Entweder-Oder (Dichotomie). Bei echten Dichotomien gibt es nichts zwischen den beiden Polen: Lebend oder tot, positiv oder negativ, ein oder aus. Wenn jemand halbtot ist, dann lebt er noch. Wie bei einem Schalter können bei Dichotomien nicht beide Positionen zugleich gewählt werden und es gibt auch nicht die Möglichkeit, zwischen mehreren Gegensätzen auszuwählen, sondern nur ›on/off‹. Dichotome Fragen verlangen eine klare Entscheidung: ›a‹ versus ›b‹ (Reiner, 2017, S. 411).

5.1.1 Die unechte (falsche) Dichotomie als Instrument der Rhetorik

›Falsche‹ Dichotomien beschreiben einen solchen scharfen Gegensatz, obwohl der bezeichnete Sachverhalt gradualisierbar ist oder nicht bloss zwei, sondern drei oder mehr Kandidaten zur Wahl stehen. Zu vielen Begriffen, auch wenn sie scharfe Grenzen ziehen, lassen sich mehrere Gegenbegriffe behaupten: ›Schwarz‹ oder ›weiss‹ haben, zusätzlich zum extremen Gegenpol, viele Graustufen und Farben als Gegensätze (vgl. dazu Reiner, 2017, S. 411). Wenn sich im Laufe der Zeit herausstellt, dass ein scharfer Gegensatz nicht wahr ist, dann braucht es oft viel, bis gesellschaftlich akzeptiert wird, dass es sich um eine falsche Dichotomie handelt[3]. Die

1 Dieses Potenzial wird in erster Linie in der Rechtswissenschaft (vgl. Röhl, 2020), aber auch in der Pädagogik (vgl. Peterlini, 2018) genutzt.

2 Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Reiner (2017).

3 Dies zeigt sich aktuell deutlich am Gender-Begriff. Die Frage nach dem Geschlecht wurde lange Zeit von den meisten Menschen und von der Gesellschaft als dichotome Frage behandelt. Bei Fragebö-

Behauptung falscher Dichotomien kann auf unhinterfragten Traditionen oder auf fehlendem Wissen beruhen. Man kann aber auf Dichotomien beharren – manchmal wider besseren Wissens – indem z.B. die Gesamtheit der Optionen auf exakt zwei Möglichkeiten eingeschränkt wird. Das kann bewusst oder unbewusst geschehen. Eine solche Festlegung lenkt dann die Argumentation, so etwa das oben ausgeführte Beispiel des vollen oder leeren Glases, weil von vorneherein andere Optionen ausgeschlossen werden[4]. Die falsche Dichotomie ist ein manipulatives Werkzeug, das dazu dient, das Publikum zu polarisieren, eine Seite zu lieben und die andere zu hassen. Künstliche Dichotomien werden konstruiert, um damit beispielsweise im politischen Diskurs die Öffentlichkeit dazu zu bringen, umstrittene Gesetze oder politische Massnahmen zu unterstützen (vgl. dazu Glaser, 2019). Unechte Dichotomien sind ein Instrument von Populisten. Sie nutzen vereinfachende Positionen in Fragen, die im Grunde eigentlich mehrdeutige Spannungsfelder sind. Solche, sogenannt ambigue Situationen sind herausfordernd, weil das Wissen über Chancen und Risiken nicht ausreicht um ja-nein-Entscheidungen zu treffen.

> Einfache Antworten sind eine Möglichkeit, Ambiguität eben nicht aufkommen zu lassen. Insofern ist Radikalität ein gutes Mittel gegen Ambiguität. Weil eine radikale Einstellung, eine einfache Antwort in gewisser Weise Ambiguitäten gar nicht aufkommen lässt. Und das ist sicherlich eine wesentliche Triebkraft für radikale Einstellungen. (Christopher Baethge in Streitbörger, 2019)

Im Disput um Gesetze, Erlasse, Programme, Zielsetzungen und Verständnisse wird auch in der Kommissionsarbeit, in Schulleitungen und Teamarbeit mit diesem Mittel gefochten. Die dabei entstehenden Grenzziehungen (*Faultlines*[5]) sind in der Arbeit von Teams und Fachschaften von Bedeutung und können die konstruktive Zusammenarbeit in der Sache schwer behindern und sogar verunmöglichen (Fritzsche et al., 2017). Vives und Feldman Hall (2018) konnten hinsichtlich Entscheidungen zu Kooperation und Vertrauen empirisch nachweisen, dass

---

gen, bei der Geburt oder auf dem Standesamt gab es nur die Auswahl ›weiblich‹ oder ›männlich‹ und es war genau ein Kreuz zu setzen. Schon länger ist klar, dass die Zuweisung des Geschlechts nicht immer eindeutig ist, und dass Menschen, obwohl sie klar einem Geschlecht zugewiesen werden, das Recht haben, sich anders zu fühlen, zu kleiden und verhalten. Der scharfe Gegensatz entspricht also gar nicht der Tatsache und damit ist der Gegensatz Mann/Frau eine falsche Dichotomie. Die Schwierigkeiten, dies individuell oder gesellschaftlich zu akzeptieren sind allgegenwärtig; nicht nur, weil die Sprache selbst binär auf dieser falschen Dichotomie aufgebaut ist.

4 Ein anderes Beispiel ist, wenn bezüglich einer Handlung nur ›jetzt oder nie‹ und keine alternative Handlung oder ein Nichtstun und abwarten als Optionen zugelassen werden (vgl. dazu Röhl, 1999).

5 Die Faultline-Theorie definiert in Analogie zum geologischen Begriff der Reibungslinie zwischen zwei tektonischen Platten »*hypothetical dividing lines that may split a group into subgroups based on one or more attributes*« (Lau & Murnighan, 1998, S. 328).

Menschen sich mit zunehmender Ambiguitätstoleranz vermehrt in »*costly prosocial behaviors*« engagieren. Das Aushalten mehrdeutiger Spannungsfelder wird, gegenüber der Haltung Fragen ein für alle Mal zu klären, zwar als aufwändig und herausfordernd, aber als für die Sache lohnend betrachtet.

> Erst die präzise Fassung der Geltungsansprüche und deren Reichweite ermöglichte die Feststellung der ›Sache‹, um die gestritten werden könnte. Solange dies nicht geleistet ist, drohen Gegenüberstellungen die festgefahrenen Positionen lediglich zu befestigen. (Melchior, 1992, S. 4)

Bezüglich der Bedeutung von Musikunterricht geht es nun also darum zu prüfen, wie in der Literatur und in Diskursen behauptete Gegensätze zu verstehen sind; als echte Dichotomien, als falsche Dichotomien oder als Spannungsfelder?

5.1.2 Kriterien zur Beurteilung von Dichotomien und weiteres Vorgehen

Diese Klärung kann, mit Rekurs auf die im ersten Schritt angenommenen Grundsätze, rein theoretisch erfolgen. Dazu muss im Detail untersucht werden, ob suggeriert wird, dass in einer Streitfrage von exakt zwei, bestimmten, einander gegensätzlichen Möglichkeiten auszugehen ist, obwohl es in Wirklichkeit eigentlich mehr als zwei Möglichkeiten gibt. Ist dies der Fall, oder ist eine der Positionen selber mehrdeutig, kann sie in Teilaspekte aufgeteilt oder gar in die andere Position integriert werden, handelt es sich um eine *falsche* Dichotomie; gibt es in der Frage aber tatsächlich nur genau zwei Möglichkeiten, dann handelt es sich um eine *echte* Dichotomie; werden Polaritäten nicht als Gegensätze, sondern als Kontinuen oder Ambiguitäten erkannt, handelt es sich um Spannungsfelder. Falsche Dichotomien können dabei die Lösungssuche aber weiterhin erschweren.

Im Rahmen dieser theoretischen Analysen gibt es drei Möglichkeiten:

- Dichotomien werden bestätigt: Es ist empirisch zu untersuchen, welche Bruchlinien die Akzeptanz der Position erschweren und welche Argumente unter welchen Bedingungen möglicherweise nicht anerkannt werden. Es gilt zu analysieren, wo solche Bruchlinien des Verstehens verlaufen und welche Personen welche Positionen mit welchen Argumenten vertreten. Auf der Basis von Merkmalsaufreihungen können möglicherweise die hypothetischen Trennlinien bestätigt, und die Stichproben in potentiell homogene Untergruppen eingeteilt werden[6], welche dann spezifisch an die ›Wahrheit‹ herangeführt werden können.

---

6 Fritzsche et al. (2017) zeigen in zwei Studien auf, wie in Teams starke Faultlines (Alter und Geschlecht) das Wohlbefinden und die Teamidentifikation verringern und zu erhöhten Fehlzei-

- Dichotomien werden zurückgewiesen: Es ist zu untersuchen, ob anhand von Stichproben empirisch bestätigt werden kann, dass die falschen Dichotomien ein rein theoretisches Konstrukt sind. Dies ist vor allem deshalb von Interesse, weil sich solche konstruierten Gegensätze aufgrund ihrer vermeintlichen Klarheit oft rasch und nachhaltig in den Köpfen der Menschen festmachen. Falsche Dichotomien vereinfachen komplexe und dynamische Situationen und sind deshalb einfacher zu vertreten. Sie können, da argumentativ schwierig bearbeitbar, die diskursive Bearbeitung von Spannungsfeldern behindern.
- Ein Spannungsfeld wird erkannt: Die Polaritäten sind sorgfältig zu beschreiben und diskursiv Lösungen zu suchen. Dabei gilt es im Bewusstsein zu behalten, dass Spannungsfelder dynamisch und mehrdeutig sind, d.h. dass sie sich im Laufe der Zeit verändern und demnach immer wieder neu ausgehandelt werden müssen. Spannungsfelder sind anfällig für Fanatiker und Populisten, weil diese die Mehrdeutigkeit nutzen um Dichotomien zu konstruieren[7]. Ambiguitätstoleranz kann entwickelt werden, wenn es gelingt die Komplexität und die Vorteile der Vieldeutigkeit zu erklären.

In den folgenden Unterkapiteln werden die Polaritäten zuerst seziert und möglichst scharf voneinander getrennt. Sie werden also im Sinn einer echten Dichotomie konstruiert, um dann theoretisch zu prüfen, ob der scharfe Gegensatz bestätigt werden kann oder zurückzuweisen ist. Das Fazit dieser Analysen und die aus den jeweiligen Diskussionen gewonnenen Argumente münden abschliessend in Überlegungen zum weiteren Vorgehen.

5.2 Dichotomie der Werte: Musikunterricht als zweckfreies Erfahrungsfeld oder zweckorientierter Bildungsauftrag?

Ein Zweck zielt auf den Nutzen oder die Funktionalität eines Werkzeugs, eines Mittels oder eines Verfahrens; der Zweck des Mittels ist das, was mit ihm beabsichtigt oder zu erreichen versucht wird. Die Frage nach dem Zweck von schulischem Musikunterrichts scheint eng mit der Wertfrage verbunden. Zweckfreiheit kann jedoch auch als Wert angesehen werden. Hat schulischer Musikunterricht eine Funktion, z.B. für die Bildung der Menschen oder liegt sein Wert allein im musikalischen Tun selber? Wenn musikalische Bildung dem musikalischen Tun dient, so ist das auch ein Zweck des Musikunterrichts. Umgekehrt gesagt: Ein

---

ten führen. Sie empfehlen für die betriebliche Praxis den Einbezug und auch die Kombination weiterer relevanter Merkmale.

7 Vgl. dazu die Sendung von Deutschlandfunk Kultur: »Ambiguitätstoleranz – Lernen, mit Mehrdeutigkeit zu leben« (Streitbörger, 2019)

Musikunterricht, der isoliert dem zweckfreien Musizieren dient, hat eben genau diesen Zweck. Die Frage, *welchen* Zweck schulischer Musikunterricht haben soll, wird anschliessend in Kapitel 5.3 weiter vertieft; jetzt geht es zuerst um die Frage, *ob* schulischer Musikunterricht überhaupt zweckorientiert sein soll.

Handelt es sich um ein Spannungsfeld oder um eine Opposition?

5.2.1 Polarität verstehen

Spannungsfelder können zum Denken in Differenzen und Ambiguitäten anregen, oder aber zum Festschreiben von Positionen, wenn das Denken der Verteidigung einer Routine dient[8]. In solchen Situationen werden gerne vermeintliche Dichotomien aufgebaut und die zu entscheidende Frage, wie bei einem echten Gegensatz, als ein Entweder-Oder formuliert: Hat Musikunterricht Bildungszwecke zu erfüllen – ja oder nein? Die ablehnende Position kann von der Idee der Autonomie des Kunstwerks abgeleitet werden. Basierend auf Immanuel Kant's *Kritik der Urteilskraft* wird Kunst und damit auch Musik als ›Zweckmässigkeit ohne Zweck‹ gesehen. Künstlerische Werke sollen weder nützlich noch moralisch sein; ihr einziger Zweck sei es, ein Lustgefühl auszulösen (Kant, 1797, S. 155). Ein solches zweckfreies aber sinngetragenes Agieren in Spiel und Bewegung wird als autotelische Handlung bezeichnet (Feil, 1987, S. 90).

> Autotelisches Erleben ist nicht aussenbestimmt und aussenmotiviert, bedarf keiner Aussenbewertung. Es bestimmt, motiviert und lohnt sich selbst. Es ist sich selbst genug. Freude und Glücksempfinden entspringen der Tätigkeit selbst. Sie erwachen und erwachsen im erlebenden Individuum. (Warwitz, 2016, S. 220)

Nicht wegen Freude und Lust, sondern weil unmittelbar im Willen verankert, ist Musik für Arthur Schopenhauer »*mit den Weltinhalten nicht verknüpft*« (Asmuth, 1999, S. 6). Auch Adorno wendet sich gegen einen zweckorientierten Bildungsauftrag von Musikunterricht. Für ihn ist unbestritten, »*dass Musik ihr humanes Ziel in sich selbst habe*«[9] und er wendet sich explizit gegen ihre *pädagogische, kultische und kollektive Verwendbarkeit* (Adorno, 1956, S. 67). Der Lehrer und Musikwissenschaftler Anton Haefeli drückt dies in einem Vortrag anlässlich der D-A-CH Expertentagung *Musik und Gehirn* folgendermassen aus:

---

8 Differenzen, Polaritäten und Widersprüche sollten nicht im Denken stillgestellt werden, sondern im Blick auf komplexe situative Konstellationen als Relationen thematisiert und dabei Ungewissheiten ausgesetzt werden (John Dewey, nach Lehmann-Rommel, 2001, S. 162).

9 Adorno geht es hier, wie Rittelmeyer (2016, S. 318), nicht um mechanische Wirkungen oder Transfers, sondern um die durch das Schöne angeregte persönliche, willensgesteuerte Kultivierung des Menschen.

> Musik hat ihren Wert und ›ihr humanes Ziel in sich selbst‹ (Adorno), und ihre Aufnahme in die Gegenstände allgemeiner Bildung oder in den Fächerkanon der Schule ist nur mit ihr selbst zu rechtfertigen. (Haefeli, 2008, S. 10)

Dass die Aufnahme der Musik in den Fächerkanon der Schule nur mit der Musik selbst zu rechtfertigen sei, ist eine mehrdeutige Formulierung. Unterricht ist gemäss Duden eine »*planmässige, regelmässige Unterweisung Lernender durch eine[n] Lehrende[n]*« (duden-online) und damit von der Definition her alles andere als zweckfrei. Trotzdem wird in diesem Selbstbezug autotelisches Tun und ein zielorientierter Kompetenzaufbau verbunden. Adorno präzisiert weiter:

> Der Zweck musikalischer Pädagogik ist es, die Fähigkeiten der Schüler derart zu steigern, dass sie die Sprache der Musik und bedeutende Werke verstehen lernen; dass sie solche Werke soweit darstellen können, wie es fürs Verständnis notwendig ist (Adorno, 1957, S. 102).

Wie oben dargelegt, ist für die Polarität ›zweckfrei versus zweckgebunden‹ entscheidend, ob Musikunterricht als musikalische Erfahrung ohne weiteren Zweck oder als Mittel zum Aufbau von Kompetenzen verstanden werden soll. Um diese Polarität zu beschreiben, muss die Frage nach einer Differenzierung von Zwecken streng von der grundsätzlichen Zweckfrage getrennt geklärt werden. Die ansonsten entstehende Unschärfe würde ein zu klärendes Element eines mehrdeutigen Spannungsfeldes und könnte nicht als Dichotomie formuliert werden.

Der in dieser Weise konstruierte scharfe Gegensatz zwischen Zweckfreiheit und Zweckgebundenheit wird aktuell insbesondere von Varkøy (2015, 2018b, 2018a) aufgegriffen. Er, dessen Forschungsschwerpunkt sich seit über 25 Jahren um die Frage der Legitimierung von schulischem Musikunterricht dreht, plädiert dafür

> […] die ›musikalischen Erfahrungen der Schüler‹ als eigenständiges Ziel des Musikunterrichts zu betrachten, und nicht irgendwelche positiven Nebenwirkungen, die der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, der Berufsbefähigung oder pädagogischen und/oder politischen Zwecken dienen. (Varkøy, 2018b, S. 43)

Er stützt sich dabei auf den Tätigkeitsbegriff von Hannah Arendt (1967), welcher das Handeln als Selbstwert versteht und sich von den zweckorientierten Tätigkeitsformen des Arbeitens und Herstellens abhebt (H. J. Kaiser, 2010, S. 52; Varkøy, 2016b, S. 120). Sinngemäss kann in der Musik der Akt des Tuns selber als sein Zweck verstanden werden, was in der Folge keiner weiteren Begründung mehr bedürfe (Arendt, 2018 [1958]; Kiebacher, 2017). Musikunterricht solle als eine solche freie und nicht zweckgebundene Tätigkeit betrachtet werden (Varkøy, 2018b, S. 43), als allein im Tun begründet, als Etwas, das ›*weder nützlich noch moralisch*‹ sein muss.

> The fundamental point is the possibility, and necessity, of being able to distinguish between human activities which have their ends in themselves on the one hand, and activities whose ends are outside the activities themselves on the other hand. Activities that have intrinsic values and activities that do not. (Varkøy, 2015, S. 47)

Aufgrund dieser Überlegungen lässt sich die folgende Dichotomie formulieren:

Musikunterricht ist zweckfrei		**Musikunterricht ist zweckgebunden**
Musikunterricht ermöglicht grundsätzlich zweckfreie Erfahrungen. Es sind damit im musikalischen Tun keine weiteren Zwecke und Ziele zu verfolgen. Lehrpläne sind dabei als Anregungen zu verstehen.	➡⬅	Musikunterricht hat grundsätzlich eine bildende Funktion. Sein Zweck liegt im Verfolgen von allgemeinen und spezifischen Bildungszielen, welche gesellschaftlich ausgehandelt sind. Lehrpläne geben verpflichtende Kompetenzziele vor.

5.2.2 Theoretische Klärung

Für die theoretische Klärung ist zu fragen, ob die beiden zu Auswahl stehenden Möglichkeiten tatsächlich keine Alternativen zulassen. Da sich aber die Frage des Bildungszweckes von Musikunterricht nicht allein auf *musikalisches Lernen*, sondern auch auf den Teilbereich des spezifisch *musikalischen Tuns* bezieht, sind Zweckfreiheit und Zweckgebundenheit nicht mehr klar zu trennen. Für die Begründung von Unterricht ist Zweckfreiheit ein Widerspruch in sich[10], aber gleichzeitig hat Musizieren im Unterricht – wie Spielen[11] – das Potenzial des Unerwarteten und Unplanmässigen, Überraschenden und Freien. Sogar das

> Spielen im Unterricht ist nicht zweckfrei, sondern ein zielgerichteter Versuch zur Entwicklung der sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Kompetenzen der Schüler. (H. Meyer, 1989, S. 344)

Musikalische Aktivität im Unterricht beinhaltet oft sowohl zweckfreies Tun wie auch zielgerichteten und oft auch zufälligen Aufbau von Kompetenzen. Die Autoren der OECD-Metastudie *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education* (Winner

10 Nach Duden ist Unterricht die planmässige, regelmässige Unterweisung Lernender durch eine[n] Lehrende[n]

11 Nach Duden hat Spielen mehrere Bedeutungen. Dabei sind aber die freie Entscheidung und die Freude an der Sache selber sehr zentral. Vgl. dazu auch Johan Huizinga's *Homo Ludens* (Huizinga, 2004)

et al., 2013) spielen die dichotome Zweckfrage an, indem sie im ersten Teil ihres Titels einem Kampfbegriff aus dem 19. Jahrhundert verwenden[12]. Das *Centre for Educational Research and Innovation* hatte das Ziel und den Auftrag, anhand empirischer Befunde aller greifbaren Studien, den Einfluss der Künste[13] auf die Bildung zu klären. Weil in der Folge ausschliesslich Untersuchungen zu *ausser*-musikalischen Effekten in die Untersuchung einflossen, wird der Zweck von *Arts Education* für den Aufbau künstlerisch-musikalischer (oder eben *inner*-musikalischer) Kompetenz nicht erfasst[14]. Während also einerseits Zweckfreiheit und musikalischer Bildungszweck zusammenfallen, wird andererseits die Zweckorientierung in inner- und ausser-musikalische Zwecke aufgeteilt. Beides bedeutet, dass die erste Dichotomie verworfen werden muss. In der Zusammenfassung der Studie wird hinsichtlich ungenügender Ergebnisse eine Agenda »*for further research on arts education*« vorgeschlagen, um den Einfluss von Kunst, Musik, und Theaterunterricht auf die im 21. Jahrhundert notwendigen Kompetenzen besser beurteilen zu können (a.a.O., S. 249)[15]. ›Zurück auf Feld Eins!‹ ist das deutliche Fazit der Studie:

> We conclude by arguing that the value of the arts for human experience is a sufficient reason to justify its presence in school curricula. (Winner et al., 2013, S. 249)

Varkøy steht genau für diesen zweckfreien Wert als Begründung für schulischen Musikunterricht ein. Wenn er für musikalische Erfahrung ohne weiteren Zweck argumentiert, werden pädagogischer Zweck und didaktisches Kalkül zum klaren Gegenpol. Allerdings relativiert Varkøy in seinen Publikationen die scharfen Gegensätze immer wieder, nimmt die Ausschliesslichkeiten zurück und spricht von Rangordnungen und Dringlichkeiten, was eher auf ein Kontinuum als auf eine Dichotomie hinweist. Eine andere Form des Rückzugs aus der Dichotomie

---

12 Der Ausdruck *l'art pour l'art* wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum Slogan und zum Kampfbegriff. Er sollte anzeigen, dass Kunst nur um ihrer selbst Willen da ist, also weder ein didaktisches noch ein ökonomisches Kalkül verträgt (vgl. dazu Heisig, 1962).

13 Für die Metastudie wurden eine Vielzahl empirischer Untersuchung zu den Effekten Arts Education im Fachunterricht (Musik, Bildende Kunst, Theater und Tanz), in kunstintegriertem Unterricht (in Verbindung mit akademischen Fächern) und im Kunstunterricht ausserhalb der Schule (z.B. privater Musikunterricht; ausserschulischer Unterricht in Theater, Bildender Kunst und Tanz) berücksichtigt.

14 Dass Arts Education den Kompetenzaufbau in diesen Fächern selbst befördert wird erst in den *Concludig remarks* erwähnt und interessanterweise mit dem Satz eingeleitet: »*While future societies may or may not need more people trained in the arts than today, they probably will not need fewer such people.*« (Winner et al., 2013, S. 264)

15 Durch den Ausschluss musikalisch-künstlerischer Kompetenzen wird durch das Design der Studie die Vorstellung transportiert, die Künste hätten für die Bildung im 21. Jahrhundert keine Bedeutung.

formuliert er, wenn er sich an Nielsens Theorie von der Musik als Träger vielfältiger Bedeutungen orientiert und konstatiert, dass wir nicht wissen, »*was die Musik für die Schülerinnen und Schüler [bedeutet] oder was sie mit ihnen im Musikunterricht tut*« (Varkøy, 2018b, S. 44) und dass sie »*wahrscheinlich […] auf jeden einzelnen von ihnen auf unterschiedliche Weise*« (a.a.O., S. 45) wirkt. Dies ist ein deutlicher Hinweis auf die Vieldeutigkeit von Musikunterricht und die Ambiguität der Entscheidungen. Wenn sicher ist, »*dass nicht jede Musik immer und in allen Kontexten für alle das Gleiche bedeutet*« (ebd.), ist das Recht der Bedeutungszuschreibung nicht mehr alleine bei der Lehrperson und die zweckfreie musikalische Erfahrung ist ein Ziel des Unterrichts, welches nicht wirklich verfügbar ist (vgl. Mönig, 2008; Rolle, 2014; Rolle & Wallbaum, 2011; Rosa, 2018). In diesem Verständnis sind solche beglückenden zweckfreien musikalischen Erfahrungen, wenn sie sich denn (auch dank pädagogisch geplanten Angeboten) einstellen, als Geschenk zu betrachten. Varkøy selbst zeigt im Schlusssatz deutlich an, dass die Dichotomie als rein rhetorisches Mittel verwendet wurde: »*Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass die Dinge gut ausgehen werden, sondern das Bewusstsein, dass sie sinnstiftend sind*« (Varkøy, 2018b, S. 45). Die Entwicklungspsychologin Stefanie Stadler Elmer betont diesbezüglich

> die Einsicht, dass Musizieren und Singen zwar zweckfrei wie auch zweckgebunden sein können, jedoch keine wertneutralen Handlungen sind. Man vergisst leicht, dass selbst Singen und Musizieren aus blosser Freude einen Wert bedeutet und dass […] das Reden über das Musizieren nur beschränkt möglich ist, und dass symbolischer Gehalt im Bereich der Kunst vor allem auf den Sinnesebenen und zusammen mit bereits konstruierten symbolischen Erfahrungen wirkt. (2004, S. 14)

5.2.3 Fazit: Eine Dichotomie der Werte (zweckfrei vs. zweckgebunden) ist nicht haltbar

Aufgrund der theoretischen Klärung, kann diese Dichotomie klar widerlegt werden. Die Formulierungen welche eine echte Dichotomie suggerieren, werden in diesem Diskurs (bewusst oder unbewusst) als rhetorisches Mittel verwendet. Die zweckfreie Freude am gemeinsamen Tun und geplante oder zufällige Lerneffekte schliessen sich gegenseitig nicht aus, sondern können in der Realität des Musikunterrichts gerne gemeinsam auftreten. Damit sind zentrale Voraussetzungen für eine echte Dichotomie nicht erfüllt. Anstelle eines Gegesatzes wird hier ein Spannungsfeld beschrieben, welches von allen Beteiligten in einem wertschätzenden und auf Verständnis ausgerichteten, oft aufwändigen Dialog bearbeitet werden muss.

5.2.4 Beitrag zur Sammlung von Argumenten

Gemäss dem eingangs beschriebenen Vorgehen ist es von Interesse, auf empirischer Basis zu untersuchen, ob die falsche Dichotomie in den Vorstellungen von an schulischem Musikunterricht interessierten Personen eine Rolle spielt. Folgende Argumente können hinsichtlich der Position »*Musikunterricht ermöglicht grundsätzlich zweckfreie Erfahrungen*« aus der theoretischen Auseinandersetzung und der beigezogenen Literatur deduktiv abgeleitet werden:

Unterricht im Schulfach Musik soll verpflichtend sein, …
… weil Musik Spielen (als zweckfreie Tätigkeit) in einer einzigartigen Form ermöglicht[16].
… weil Musikhören und Musizieren Freude macht[17].
… weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden[18].

Möglicherweise lassen sich im weiteren Verlauf der Studie, insbesondere in den qualitativen Untersuchungen, induktiv weitere Argumente finden, welche die Idee des zweckfreien Musizierens als Begründung für obligatorischen Musikunterricht ausdrücken. Interessant und empirisch zu untersuchen ist, ob diese Argumente in Opposition zu zweckorientierten Argumenten genannt werden oder ob sie ähnlich gewichtet (als sowohl-als-auch verstanden) werden. Des Weiteren interessiert, ob sich Einschätzungen je nach Ausbildung, Erfahrung oder weiteren Parametern verändern und ob in den geäusserten Überzeugungen Muster zu erkennen sind. Noch offen ist die in der Diskussion bereits angesprochene Dichotomie der Zwecke. Diese soll im nun folgenden Abschnitt geklärt werden.

---

16 Diese Position geht zurück auf eine Frage von Aristoteles: »*What we must first seek to answer is whether music is to be placed in education or not, and what power it has…whether as education, play or pastime.*« (zitiert nach Scripp, 2002, S. 132)

17 Natürlich kann auch Freude grundsätzlich als Nutzen verstanden werden. Es geht aber hier nicht um kurzfristige Freude (Hedonie) sondern um die längerfristige *eudaimonia*. Wenn musikalisches Tun selber als Glückseligkeit verstanden wird, fällt nach Varkøy diese Form der Instrumentalisierung weg: »*We no longer have to think about music as a means to happiness. It is possible to think of musical experience as happiness*« (2015, S. 58).

18 Basierend auf dem Verständnis von Handeln als nur in sich selber begründeter menschlicher Tätigkeit (im Gegensatz zu Herstellen und Produzieren), bringt Varkøy auch hier einen nachgelagerten Zweck ins Spiel, wenn er von diesem Handeln als »*a type of ›reflection in action‹*« spricht (2015, S. 57). Vergleiche dazu beispielsweise auch Kaiser (2002) und Brunner (2008).

5.3 Dichotomie der Zwecke: ›Lernen in Musik‹ oder ›Lernen durch Musik‹?

Bei der Frage ›zweckfrei oder zweckgebunden‹ wurde deutlich, dass die Idee zweckfreien Musizierens oft als Teil des musikalischen Lernens verstanden wird; im Sinn von, wer viel spielt entwickelt Kompetenzen, oder ›Übung macht den Meister‹. Dabei wird angenommen, dass beim Musizieren Lernprozesse ausgelöst werden und zwar nicht nur, wenn es zweckfrei betrieben wird, aber insbesondere, wenn Freude mit im Spiel ist. Allerdings scheint die Ausrichtung des Unterrichts auf den Zweck fachlichen Kompetenzaufbaus nicht unumstritten:

> Man kann keine Mittel-Zweck-Relation aufbauen, die garantiert, dass man am Ende dieses Prozesses musikalisch gebildet ist. Im Hinblick auf musikalische Bildung kann nicht bestimmt werden, ob und wann jemand kompetent handelt. […] Der Kompetenzbegriff ist im Hinblick auf Bildungsprozesse fehl am Platze. (H. J. Kaiser, 2001, S. 9)

Dass musikalische Kompetenz trotzdem nicht einfach eine Begabung ist, sondern vermittelt werden kann, ist mittlerweile breit akzeptiert. Üben ist dabei, auch wenn es keine Erfolgsgarantie gibt, eine der der wichtigsten Formen musikalischen Lernens. »*[D]ie theoretische Basis zur Festigung des Perspektivenwechsels von Vererbung auf Aneignung*« (Spychiger, 2018, S. 162) lieferte das Konzept der *Deliberate Practice*: Üben als ein »*Typ menschlicher Aktivität, durch welchen anhand eines Sets von systematisierten Handlungen eine bestimmte Fähigkeit oder Leistung gezielt gesteigert wird*« (ebd.). Die musikalische Aktivität wird, um ein Ziel zu erreichen, *deliberate*, d.h. absichtsvoll, geplant und überlegt eingesetzt. Sie hat also, unabhängig davon ob sie Freude macht oder nicht, einen (inner-musikalischen) Zweck.

Die damit einhergehende Einsicht, dass zweckfreies Musizieren und musikalischer Kompetenzaufbau nicht scharf zu trennen sind und sich zum Teil sogar gegenseitig bedingen, wird von einigen Stimmen im Feld der Musikpädagogik explizit auch für die Verbindung von Musikunterricht mit ›ausser-musikalischen‹ Lernbereichen reklamiert (vgl. bspw. Aprill, 2001; Beane, 1997; Bresler, 2004; Russell & Zembylas, 2007; Zulauf & Cslovjecsek, 2018a).

> Eine der Schwierigkeiten der Bildungswissenschaften, das musikalische Lehren und Lernen zu erforschen, liegt in unausgesprochenen Vorstellungen über den Begriff Musik, die sich beispielsweise darin zeigen, dass der Bereich Musik als fest geregelte und in sich geschlossene Einheit gedacht und daher von anderen Bereichen getrennt behandelt wird; (Stadler Elmer, 2015b, S. 74)

So ist beispielsweise

> [d]ie Beobachtung, dass musikalische Aktivitäten eine persönlichkeitsbildende Funktion haben und außermusikalische Verhaltensbereiche positiv beeinflussen können, [...] eine weit verbreitete pädagogische Erfahrung aus Schule, Sonderpädagogik und Musiktherapie. (Gembris, 2015, S. 2)

Solche, aus der Alltagserfahrung beschriebenen Effekte, können jedoch in der empirischen Forschung nicht eindeutig nachgewiesen werden (vgl. bspw. Bruhn, 2000; Hill & Josties, 2007).

> Der Glaube, dass jegliches Musizieren automatisch mit einer höheren Sozialkompetenz verbunden ist oder sozial verträglicher macht, ist wissenschaftlich nicht begründbar. (Gembris, 2015, S. 2)

Der grosse wissenschaftliche Aufwand, der betrieben wird, um mögliche *automatische* Übertragungen auf sogenannt aussermusikalische Bildungsbereiche[19] nachzuweisen beruht auf einer engen Vorstellung von Lernen (vgl. Kap. 4.2.3), auf der Idee des *magic transfer* (Aprill, 2001, S. 26). Gerade in Verbindung mit ästhetischen Erfahrungen dürfen volitionale Aspekte[20] nicht als mechanische Wirkungen verstanden werden, sondern sind vielmehr als Katalysatoren der individuellen, aktiven und eben *»willensgesteuerten Kultivierung des eigenen Alltagslebens«* (Rittelmeyer 2016, S. 318) zu sehen. Neben didaktisierten Angebotsstrukturen bestimmen persönliche Nutzungsstrukturen (vgl. Reusser & Pauli, 2010, S. 18) was innerfachlich und ausserfachlich im Musikunterricht gelernt wird und gelernt werden kann. Um diese Polarität geht es im folgenden Abschnitt: Ist Musikunterricht als ›Lernen in Musik‹ oder als ›Lernen durch Musik‹ zu verstehen und zu realisieren?

5.3.1 Polarität verstehen

Wird angenommen, dass Musikunterricht gleichzeitig zweckfreie Erfahrung und zweckorientierte Bildung ermöglichen soll (Myers & Scripp, 2007, S. 381), stellt sich unweigerlich die Frage, welche Ziele dann im Rahmen des Bildungsauftrages zu verfolgen sind[21]. Im deutschen Sprachraum wird in diesem Zusammenhang oft zwischen ›inner-musikalischen Zielen‹ und ›ausser-musikalischen Zielen‹ (vgl.

---

19 Unter aussermusikalischen Wirkungen sind nach Spychiger (2006a, S. 113) Effekte der Musik selbst oder musikalischer Betätigung auf andere Lebens- und Persönlichkeitsbereiche sowie Leistungssteigerungen in anderen Fächern und Fertigkeiten zu verstehen. Seit den 1970 Jahren entwickelte sich daraus der Forschungszweig der ›Transferforschung‹.

20 Der Begriff Volition beschreibt den Willen zur Handlung: *»Der ›Wille als Steuermann‹ von Herz (Emotion), Kopf (Kognition) und Bauch (Motivation)«* (Deimann et al., 2008, S. 25).

21 Natürlich ist die Frage erlaubt, ob zweckfreies Musizieren nicht ebenfalls als Zweck oder Ziel des Unterrichts bezeichnet werden müsste. Der Nutzen wäre dann, Kompetenzen im Um-

bspw. Haefeli, 2008; Spychiger, 1992, 2006a; Zaiser, 2005) unterschieden, während im angelsächsischen Raum bei derselben Frage auch von *intrinsic and extrinsic values* (vgl. bspw. Crooke, 2016) oder *non-arts outcomes* (vgl. bspw. Hatland & Winner, 2002; Winner et al., 2013) gesprochen wird.

Ausser-musikalische Ziele werden oft auf die – für die neurowissenschaftliche Forschung sehr attraktiven – Transfer-Effekte reduziert. Diese Einschränkung ist gemäss Axiom 3 (siehe Kap. 4.2.3) aber unzulässig: Ausser- wie innerfachliches Lernen ist sowohl von der Lehrperson didaktisch angeregt als auch durch »*individuelle Willensaktivität*« der Lernenden (Rittelmeyer 2016, S. 318) gesteuert. In diesem Sinn kann musikalisches Handeln im Unterricht pragmatisch als ein partizipatives *Werkzeug des inner- und aussermusikalischen Lernens* verstanden werden[22].

Wo nun im Musikunterricht die Grenze zwischen inner- und ausser-musikalischen Zwecken verläuft, ist nicht von vorneherein klar. In der Wahrnehmung von Hansen bedeutet bereits der Einbezug musikpsychologischer, musikwissenschaftlicher, musikgeschichtlicher oder akustischer Aspekte in den Unterricht eine Bedrohung für das ästhetische Hauptaugenmerk musikalischer Bildung:

> Aesthetic interest, after all, ought to be the main emphasis […] of a philosophy of music education, rather than the interests of a psychologist of music, a musicologist, a music historian, or a scientist of acoustics. I suppose that an all-encompassing philosophy of music education would delineate the place and role of those other interests. But surely the aesthetic one should remain primary, in examining and helping students to think about the nature, creation, and appreciation of music. (Hansen, 1993, S. 71)[23]

Diese ›untergeordneten‹ Interessen von ›Lernen in Musik‹ werden immerhin einer »*all-encompassing philosophy of music education*« zugerechnet; die Möglichkeit von ›Lernen durch Musik‹ jedoch scheint weit ausserhalb des Denkbaren zu liegen.

---

gang mit zweckfreiem Tun aufzubauen. Varkøy kämpft dafür, diesen Eigenwert als ein spezifisches Ziel für Kunst und Musikunterricht zu priorisieren (Varkøy, 2016b, S. 125).

22 Ob musikalisches Handeln selbst Transferwirkungen im Sinn neurologischer oder quasi magischer Effekte hat, ist eine andere Frage, die hier nicht untersucht werden kann.

23 Eigene Übersetzung: Das ästhetische Interesse sollte letztlich der Schwerpunkt […] einer Philosophie der Musikpädagogik sein und nicht die Interessen eines Musikpsychologen, eines Musikwissenschaftlers, eines Musikhistorikers oder eines Akustikwissenschaftlers. Ich vermute, dass eine allumfassende Philosophie der Musikpädagogik den Platz und die Rolle dieser anderen Interessen umschreiben würde. Aber sicherlich sollte das ästhetische Interesse an erster Stelle stehen, wenn es darum geht, das Wesen, die Entstehung und die Wertschätzung von Musik zu untersuchen und den Schülern dabei zu helfen, darüber nachzudenken.

a) Musikunterricht als inner-musikalische Bildung

In vielen Debatten zur Zielsetzung des schulischen Musikunterrichts geht es ausschliesslich um die Frage, was bezüglich inner-musikalischem Lernen den Vorrang haben soll[24]. Dieser Fokus, der eher Inhalts- und Handlungsdimensionen beschreibt, prägt die Musikdidaktik mit ihren beiden Polen der »*kunstwerkorientierten Musikdidaktik*« (Alt, 1968; vgl. auch Reimer, 1970) und der »*erfahrungserschliessenden Musikerziehung*« (vgl. auch Ehrenforth, 1992; Elliott, 1995; Nykrin, 1978; Richter, 1982)[25].

> Zwischen den beiden Polen – der eine hält das Objekt für entscheidend, der andere das wahrnehmend konstruierende Subjekt – bewegen sich alle musikdidaktischen Modelle, die bis zum Ende des zwanzigsten Jahrhunderts das Erfahren ins Zentrum stellten. (Wallbaum, 2016, S. 39)

Dankmar Venus beschreibt in seiner »*Unterweisung im Musikhören*« (1984)[26] fünf Verhaltensweisen gegenüber Musik, welche nach und nach auch als Lernfelder in die Lehrpläne des schulischen Musikunterrichts übernommen wurden: *Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition von und Reflexion über Musik.* Das *Musikhören* wurde zur neuen Leitidee von Musikunterricht.

> Diese Akzentuierung auf das Hören als zentralem Bezugspunkt musikdidaktischer Modellbildung prägte die wichtigsten musikdidaktischen Modelle, die um 1970 entstanden. Für die Planung von Unterricht wurde Musikhören die leitende Kategorie schlechthin und löste den früheren ›Primat des Singens‹ ab. (Jank, 2021, S. 24)

Ausgehend »*von der Musik und ihren Kräften, d.h. von ihren immanenten Sach- und Sinnstrukturen aus, auf den Lernenden hin*« (1970, S. 64) sah Michael Antholz beispielsweise schulischen Musikunterricht als die »*Introduktion […] in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur*« (a.a.O., S. 118). Er nutzte damit auch die aus Schülerinnen- und Schülersicht bedeutungsvolle populäre Musik und ihren Kontext für fachliches Lehren und den Aufbau einer Hörkultur. Unterschiedliche Konzepte, sie wurden anfangs eher als ausschliessliche Positio-

---

24 Hier zeigt sich unter Umständen eine weitere Bruchlinie zwischen dem Ziel des Aufbaus ästhetischer gegenüber musikpsychologischen, musikhistorischen, akustischen und musiktheoretischen Kompetenzen.

25 Jorgensen (1991) sieht im Streit zwischen Reimers und Elliott (Spychiger, 1995, S. 239) ein Abbild der historischen Dichotomisierung von wissenschaftlich geschultem (musicus) und praktizierenden (cantor) Musiker.

26 Erstmals 1969

nen und Polaritäten formuliert[27], standen im deutschsprachigen Raum ab den 1970er Jahren mehr und mehr gleichberechtigt in ihrer Pluralität nebeneinander (Ehrenforth, 1978). Lehrpersonen bedienten sich nach Vorlieben und Gutdünken. Auch wenn sich dabei der Fokus verschob, Inhalte und Methoden wurden meist gleichzeitig als Ziele des Musikunterrichts angesehen.

> In den vergangenen Jahrhunderten gab es für schulischen Musikunterricht bzw. Gesangunterricht das konkrete Ziel der Ausbildung von Tonvorstellungsmöglichkeiten, gekoppelt mit Blattsingübungen und Aufträgen für speziellen Liederwerb. Ein so deutlich bestimmtes und lange gültiges Ziel konnte methodische Akribie entfachen, konnte die Entwicklung immer neuer Wege herausfordern. Inzwischen hat der schulische Musikunterricht eine Fülle neuer Ziele erhalten; es ist vor allem der Auftrag, Musik selbst zu vermitteln, ihre Formen, ihre Geschichte, ihre stilistische und ästhetische Problematik, es ist der Auftrag, jungen Menschen die Eigenarten und Regelhaftigkeiten unseres Musiklebens verständlich zu machen. Alle diese neuen Ziele sind von Haus aus sperrig gegen strenge methodische Gängelung (Erfahrung mit nur sachlogischen Aufgabenfolgen als Ersatz-Methoden belegen dies). (Abel-Struth, 1982, S. 36)

Ziele schulischen Sing- und später Musikunterrichts können, aus dieser Tradition betrachtet, nur im Musikunterricht selber liegen, auch wenn die ›einheitlichen und in sich schlüssigen‹ Orientierungen am Singen und dann am Hören in der Phase der Konzept-Pluralität verloren gingen.

> In Didaktik und Praxis ist eine Pluralität von Konzepten an die Stelle der relativ einheitlichen und in sich schlüssigen Denk- und Handlungszusammenhänge der Vergangenheit getreten. Diese Situation – falls sie nicht nur auf Defizite verweist – ist bisher theoretisch nicht bewältigt. (Ott, 1994a, 138)

Dies stellen, im Rahmen einer *»kritischen Betrachtung der musikpädagogischen Gegenwart«*, auch Johannes Bähr, Mechthild Fuchs, Hans Ulrich Gallus und Werner Jank (2004) fest, wenn sie in ihren »Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht« an erster Stelle eine *»stoffliche Überfüllung und Konzeptlosigkeit«* des schulischen Musikunterrichts monieren (a.a.O., S. 391).

27 Das Konzept der Musischen Erziehung (vgl. Jank, 2013a, S. 35-38) im Vergleich zu den neuen musikpädagogischen Strömungen der 1960/70er Jahre (siehe H. J. Kaiser, 2015), aber auch die dann entstandenen fachdidaktischen Modelle können durchaus als eigenständige Denkstile oder Denkkollektive im Sinn von Ludwik Fleck (1935) verstanden werden (Ott, 2016).

> Im Gegensatz etwa zum Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht folgt die Musikdidaktik auf der Primarstufe und vielfach auch auf der Sekundarstufe I keiner verbindlichen Fachsystematik mit einer Lernprogression, die sich sowohl an den Sachanforderungen des Faches als auch an den Möglichkeiten eines stetigen Kompetenzzuwachses bei den SchülerInnen ausrichtet. Die gegenwärtige Musikdidaktik scheint eine beliebig ausweitbare, vorwiegend ›materiale‹ Didaktik zu sein – wie es auch auf dem AfS-Kongress 2002 zu erleben war. (J. Bähr et al., 2004, S. 391)

Das im Anschluss entwickelte Modell »*Aufbauender Musikunterricht*« sieht sich nun »*der Idee nach*« nicht einfach als ein weiteres Konzept, sondern als »*ein umfassendes musikdidaktisches Modell für den Musikunterricht auf allen Stufen und in allen Formen der allgemein bildenden Schule*« (Jank, 2021, S. 26). Der Akzent liegt auf der »*Didaktik und Methodik des Aufbauens musikalischer Kompetenzen im Hinblick auf vielfältiges musikalisches Gestalten*« (ebd.)[28]. Dieses Modell kombiniert drei »*historisch gewachsene und differenziert ausgearbeitete didaktische Konzepte und methodische Konkretisierungen*« mit dem Ziel der selbstbestimmten Teilhabe am Musikleben (Jank & Gies, 2013, S. 93). Es geht darum, in »*vielfältige[m] Musizieren und musikbezogene[m] Handeln*«, »*musikalische Fähigkeiten auf[zu]bauen*« und »*Kulturen [zu] erschliessen*« (a.a.O., S. 92).

Nüchtern betrachtet kann man feststellen, dass nach dem Singen, dem Hören und der Pluralität, nun das musikalische Tun die Leitidee von Musikunterricht ist. Der Musikunterricht hat diesem Tun (welches das Singen und das Hören selbstverständlich einschliesst) zu dienen und darüber hinaus auch der kulturellen Teilhabe, sei es als zukünftiger Kultur-Konsument oder als aktive Kultur-Produzentin. Wie bei den vorherigen Konzepten orientiert sich der Zweck des Unterrichts an inner-musikalischen und neu ausdrücklich auch kulturellen Zielen. Die Argumentation ist dabei reziprok:

---

28 Diese Idee eines *Mastery* Programmes verfolgte in den 1980er Jahren der Schweizer Musikpädagoge Joseph Röösli bereits mit seiner »*Didaktik der Schulmusik*« (1976) bestehend aus pro Schuljahr aufbauenden Arbeitsmaterialien mit Schüler- und Lehrerheft (Röösli & Zihlmann, 1985).

Tab. 04: Musikalisches Handeln als Ziel und als Mittel im Modell ›Aufbauender Musikunterricht‹

Quelle	Lernen/Kompetenzaufbau		Musikalisches Tun
Jank, 2013a S. 26	Didaktik und Methodik des Aufbauens musikalischer Kompetenzen	→	im Hinblick auf vielfältiges musikalisches Gestalten
Jank & Gies, 2013 S. 92	musikalische Fähigkeiten aufbauen und Kulturen erschliessen	←	In vielfältigem Musizieren und musikbezogenem Handeln

Das vielfältige musikalische Tun wird im didaktischen Modell des aufbauenden Musikunterrichts also als Ziel wie auch als Werkzeug betrachtet. Als Ziel kann es sowohl zweckfrei als auch zweckorientiert (bspw. Singen für einen guten Zweck) sein. Als Werkzeug oder Methode ist das musikalische Handeln in dieser Konzeption klar auf die beiden Zwecke ›*musikalische Kompetenzentwicklung*‹ und ›*Erschliessen von Kulturen*‹ bezogen. Aufbauender Musikunterricht begründet sich also sowohl durch zweckfreies wie durch zweckorientiertes musikalisches Tun. Die Zweckorientierung ist dabei ausdrücklich auf musikalischen Kompetenzaufbau und kulturelle Teilhabe eingegrenzt. Damit wird ein Gegensatz zu den ›nichtmusikalischen‹ Aspekten konstruiert, welche musikalischem Tun innewohnen. Die vielfältigen ›aussermusikalischen‹ Verknüpfungen des Faches werden nicht als Mehrwert, sondern eher als »*Gefahr, stoffliche Nachbarschaft zu überschätzen und darüber die Eigenart der einzelnen Künste aus dem Blick zu verlieren*« (Abel-Struth, 1985, S. 387) verstanden (vgl. auch Breitweg, 2005, S. 157). »*Die Verknüpfung mit anderen Fächern*« sei auch deshalb »*zu problematisieren, weil sie zum Teil bildungspolitisch instrumentalisiert wird, um den bestehenden Fachlehrer-Mangel zu kaschieren*« (Jank, 2017, S. 119).

b) Musikunterricht als ausser-musikalische Bildung

Die Erziehungswissenschaften entwickelten sich ab Mitte des 20. Jahrhunderts[29] – zuerst in Abgrenzungskonflikten zur Methodik[30] – parallel zu den oben besprochenen inner-musikalischen (fachdidaktischen) Sichtweisen. In der Lehrperso-

29 Von Autoren wie Erich Weniger (1894–1961), Wolfgang Klafki (1927–2016), Herwig Blankertz (1927–1983), Paul Heimann (1901–1967) und Lothar Klingberg (1926–1999) zwar unterschiedlich, aber doch in der bildungstheoretischen Grundlegung erstaunlich ähnlich (Jank & Meyer, 2014, S. 13)

30 Die Methodik hat ihren Fokus auf dem *Wie*, während die Didaktik auch das *Was* und *Wozu* in den Blick nimmt. Die Frage der Vorrangstellung führte in jener Zeit zu heftigen Diskussionen (vgl. Heimann, 1976; Klafki, 1970).

nenbildung wird die Verständigung über grundsätzliche und spezifische Ziele des Unterrichts, in Verbindung mit inhaltlichen und methodischen Entscheidungen, zwingend notwendig[31]:

> Bevor man also erforschen oder erproben oder darüber Aussagen machen kann, welcher Weg, welche Methoden für diesen oder jenen erstrebten Lehr- oder Lernvorgang bei bestimmten gegebenen Bedingungen mehr oder minder zweckmäßig sind, muss man das Ziel oder die Ziele und die auf die Ziele hin ausgewählten Inhalte kennen, die durch Lehre vermittelt und im Lernen angeeignet werden sollen. (Klafki, 1970, S. 70)

Die Didaktik etablierte sich in jener Zeit als Wissenschaftsdisziplin (vgl. Jank & Meyer, 2014, S. 13), in der es um das Hin und Her, *»das spannungsvolle Mit- und Gegeneinander von Lernenden und Lehrenden«* (a.a.O., S. 14) hinsichtlich einer gesellschaftlich vereinbarten Zielvorstellung geht. Lehrziele wurden damit als grundsätzlich abhängig von Bildungsidealen erkannt und nicht als allein aus dem Fach ableitbar. Die OECD formuliert seit einiger Zeit als Ziel, Kinder und Jugendliche zu kommunikativen, kritischen, kreativen und kooperativen Akteuren zu machen (Burchard, 2020; Schleicher, 2019). Mit dem *»mündigen* Hörer« (Alt, 1968) zum Beispiel, oder der Befähigung *»zu einer sachkundigen und deshalb wahlmündigen Teilhabe am vielfältigen und zwiespältigen Musikangebot in der Industriegesellschaft«* (Antholz, 1970, S. 119), sind solche gesellschaftliche Ziele seit langem in fachdidaktischen Konzeptionen des Musikunterrichts präsent: Bildung, und auch musikalische Bildung, soll jungen Menschen helfen, mündige Akteure in der Gesellschaft zu werden. Jank (1996) geht noch einen Schritt weiter, wenn er einen Musikunterricht fordert, welcher *»die Eigenbewegungen der ästhetischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler begleitet und unterstützt, ohne sie zu dominieren«* (a.a.O., S. 255). Er stützt sich dabei auf eine These von Thomas Ott, wonach *»[d]ie Erfahrung, die mit den Inhalten und Gegenständen der ästhetischen Fächer möglich ist, [.] durch besondere Offenheit, Unverplanbarkeit und Unverfügbarkeit gekennzeichnet«* sei (ebd.). Werden also die ›Eigenbewegungen‹ der Lernenden ernstgenommen, ist ein ausschliesslicher Bezug auf musikalisch-ästhetische Ziele nicht haltbar, denn *»die Auseinandersetzung mit Musik ist eine Maschine zur Erzeugung von Interpretationen und Inspirationen«* (Eco, 1986, S. 9; zitiert nach Jank, 1996, S. 228). Im deutschschweizerischen Lehrplan 21 wird dieser Sachverhalt von der anderen Seite her aufgezäumt: Kinder verfügen über neun entwicklungsorientierte Zugänge, welche Brücken in alle Fächer und Wissensbereiche darstellen (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016):

31 Auf der didaktischen Perspektive beruht, dass seit jener Zeit in der Unterrichtsplanung vermehrt auch überlegt wird, warum ein bestimmtes Lied gesungen werden soll und welches spezifische und allgemeine Bildungspotenzial darin steckt.

Abb. 05: Entwicklungsorientierte Zugänge und Fachbereiche (aus Lehrplan 21, D-EDK, 2016)



Nicht nur kleine Kinder, sondern Jugendliche und Menschen jeden Alters haben individuell unterschiedliche Sensitivitäten in diesen Wahnehmungs- und Denkfeldern. Sie reagieren individuell unterschiedlich auf entsprechende Angebote, die für sie als Individuum oder in der Gruppe von Bedeutung sind. Entwicklungsorientierte Zugänge verbinden gewissermassen Lernen und Kompetenzaufbau in allen Fächern und Wissensbereichen. Musikalisches Tun scheint mit seinen vielfältigen Bezügen als Brückenbauer besonders prädestiniert zu sein; deshalb sei eine *interdisciplinary view of music education* gefordert (Jorgensen, 1991). Aber auch bezogen auf jedes andere Schulfach bedeutet dies, dass der Bildungsauftrag sich nicht allein innerhalb des Faches erfüllen lässt, sondern dass die ausserfachlichen Bezüge zwingend in die fachdidaktische Argumentation einbezogen werden müssen (vgl. dazu auch Zulauf & Cslovjecsek, 2018a).

c) Vom Spannungsfeld zur Dichotomie der Zwecke

Da die Bildungspolitik mehr und mehr[32] auf zweckrationale Begründungen setzt und Investitionen insbesondere dort geleistet werden, wo der Nutzen für die Gesellschaft nachweisbar ist, entwickelte sich bezüglich der Legitimation von schulischem Musikunterricht eine neue Dynamik. So muss auch Musikunterricht Wirkungen erzielen, die von der Gesellschaft als relevant angesehen werden. Diese Entwicklung wurde von den grossen Leistungsstudien im internationalen Kontext zusätzlich befördert (vgl. dazu Kap. 4.2.3). Eine anthropologische Begründung, wie bspw. »*Musikalische Aktivität ist Bestandteil menschlichen Verhaltens*« (Cslovjecsek & Spychiger, 1998, S. 19; vgl. auch Hofer, 2018), oder der Hinweis auf die lange Tradition von schulischem Musikunterricht sind heute als Legitimation nicht mehr

32 Die erste PISA-Studie wurde im Jahr 2000 durchgeführt. Mit dem Ziel Ansatzpunkte für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten in den Bereichen Mathematik, Schreiben und Lesen zu erkennen, wurde aber bereits in den 1970er Jahren Schulleistungstests durchgeführt (Kautter et al., 2002).

ausreichend. Der Druck auf Musiklehrpersonen an öffentlichen Schulen, Musikunterricht gegenüber Lernenden, Eltern, Schulleitungen und der Bildungspolitik zu rechtfertigen, nimmt zu (Blanchard & Huber, 2014). Gleichzeitig sind die Vorschläge zur Verkürzung des obligatorischen Musikunterrichts an öffentlichen Schulen kreativ und die Schwelle, ihn gänzlich ausfallen zu lassen, ist offenbar bei vielen Schulleitungen niedrig (Lichtschlag et al., 2015; Wilske, 2017). Wie alle anderen Fächer, muss offenbar auch der Musikunterricht zumindest einen Teil seiner Legitimation von ausserhalb holen. In dieser Situation erschient es vielversprechend auf sogenannte Transfereffekte zu setzen und nicht darauf, Musik ›nur‹ »*for its own sake*« zu unterrichten, oder konkrete Fächerbezüge zu fördern. Winner et al. haben in der gleichnamigen Metastudie zum »*Impact of Arts Education*« weltweit die gesamte Forschung hinsichtlich folgender Aspekte ausgewertet (2013):

- effects of music learning on cognitive outcomes: general academic achievement, intelligence quotient (IQ), reading and phonological awareness, non-native language learning, mathematics, visual-spatial skills, attention, and memory. (a.a.O., S. 85)
- effects of arts education on creativity, examining separately the effects of multi-arts education as well as music, visual arts, theatre, and dance. (a.a.O., S. 185)
- effects of arts education on academic motivation. The notion that arts education strengthens students' academic motivation is a common assumption. We review studies showing that when students are in arts classes they show high motivation, and showing that students who study the arts tend to have higher academic aspirations than those who do not. (a.a.O., S. 201)
- evidence for the impact of multi-arts education and education in specific art forms on social skills: self-concept and general self-esteem, social behaviour, empathy for others, emotion regulation, and perspective taking (understanding of others). (a.a.O., S. 213)
- explores the links between arts education and brain outcomes. (a.a.O., S. 243)

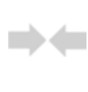
Aus Sicht der OECD ist es eben gerade *nicht* in erster Linie und

> […] vor allem der Auftrag, Musik selbst zu vermitteln, ihre Formen, ihre Geschichte, ihre stilistische und ästhetische Problematik […] jungen Menschen […] verständlich zu machen (Abel-Struth, 1982, S. 36),

sondern vor allem die Frage nach der Wirkung von Musikunterricht hinsichtlich der verschiedenen aussermusikalischen Bildungsbereiche. Der Blick richtet sich dabei auf »*the three subsets of skills that we define as ›skills for innovation‹: technical skills, skills in thinking and creativity, and character (behavioural and social skills)*«. Im *Executive Summary* wird zwar darauf hingewiesen, dass »*the main justification for arts edu-*

cation [...] clearly the acquisition of artistic habits of mind« (Winner et al., 2013, S. 19) sei; hervorgehoben wird aber, dass »*not only the mastery of craft and technique, but also skills such as close observation, envisioning, exploration, persistence, expression, collaboration, and reflection – the skills in thinking and creativity and the social and behavioural skills that are developed in the arts*« (a.a.O., S. 20) wichtig sei. Dass in dieser Metastudie allein solche sogenannten *non-arts outcomes* untersucht wurden, kann als ein *Entweder-Oder* Verständnis gelesen werden, vor allem in Verbindung mit dem Titel *Art for Art's Sake?*«. Ebenfalls kann das Zitat des Hochschullehrers und Musikwissenschaftlers Anton Haefeli vor diesem Hintergrund als eine scharfe Abgrenzung von ›Lernen in Musik‹ gegenüber ›Lernen durch Musik‹ verstanden werden:

> Musik hat ihren Wert und ›ihr humanes Ziel in sich selbst‹ (Adorno), und ihre Aufnahme in die Gegenstände allgemeiner Bildung oder in den Fächerkanon der Schule ist nur mit ihr selbst zu rechtfertigen. (Haefeli, 2008, S. 10)

Musikunterricht dient *nur* der musikalischen Bildung		**Musikunterricht dient *nur* der ausser-musikalischen Bildung**
Musikunterricht fördert, durch die Auseinandersetzung mit geeigneten Inhalten und Methoden, die Entwicklung der musikalischen Kompetenzen der Lernenden (das Lernen in Musik) und damit das zweckfreie Musizieren.		Musikunterricht fördert, durch die Auseinandersetzung mit geeigneten Inhalten und Methoden, die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden in ihren fachlichen, kulturellen und sozialen Dimensionen (das Lernen durch Musik).

Das entscheidende Adverb ›*nur*‹ steht hier für die Ausschliesslichkeit. Genau so ist ein scharfer Gegensatz zu formulieren: Der Zweck *ausschliesslich* musikalischer Bildung muss dem Zweck *ausschliesslich* ausser-musikalischer Bildung gegenübergestellt werden.

5.3.2 Theoretische Klärung

Die Schlagworte der beiden Positionen beschreiben eine Dichotomie. Es wird eine Entweder-Oder-Entscheidung erwartet – beides zusammen geht nicht und es scheint, aufgrund der Ausschliesslichkeit, auch keine Alternative zu geben. Da jedoch das kategorische *nur* von Niemandem ernsthaft vertreten wird, ist diese Dichotomie rein hypothetisch. Niemand ist der Auffassung Musikunterricht sei völlig frei von ausser-musikalischen Lerneffekten und wohl noch grotesker wäre die Haltung, Musikunterricht dürfe, weil er nur allgemeiner Bildung dienen soll, keine musikalischen Lerneffekte haben und auch nicht einfach Freude machen. Die ergänzenden Ausführungen zu den Polaritäten macht bereits bei deren Kons-

truktion deutlich, wie die Dichotomie in sich zusammenfällt. Es gilt als allgemein akzeptiert, dass Fächergrenzen nicht wirklich scharf zu fassen sind und auch der Umstand, dass Musizieren und musikalisches Lernen ganz besonders von Bezügen zu anderen Disziplinen und allgemeinen Lernfeldern geprägt ist, wird kaum von jemandem bestritten:

> Letztlich ist in der Praxis ein auf rein musikalische Inhalte reduzierter Unterricht ohnehin kaum vorstellbar, und [...] eine Orientierung über fachinterne Lernstoffe hinaus zwingend erforderlich. (Becker, 2007, S. 333)

Zudem haben sich – gemäss Axiom 1 – alle Fächer auch am Aufbau von Kompetenzen zu beteiligen, die »über die Fachbereiche hinweg für das Lernen in und ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spiel*[en]*« (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016, S. 6). Es macht für die weitere Klärung deshalb keinen Sinn, diesen scharfen Widerspruch weiter zu verfolgen. Ein ›reiner‹ Musikunterricht ist aus heutiger Sicht noch weniger vorstellbar als die Idee ›reiner‹ Musik[33]. In Annäherung an die Realität wird die Polarität wie folgt als Spannungsfeld re-formuliert:

Musikunterricht dient der musikalischen Bildung	⟷	Musikunterricht dient der aussermusikalischen Bildung

Musikalische Bildung und allgemeine Bildung stehen nicht in einem exklusiven (sich gegenseitig ausschliessenden), sondern in einem inklusiven Verhältnis. Es handelt sich um ein typisches Spannungsfeld mit zwei Positionen, die aber keine klaren Gegensätze, sondern ein mehrdeutiges und dynamisches Feld beschreiben. Als Reaktion auf diese Erkenntnis und Herausforderung empfiehlt das *Music in Education National Consortium (MIENC)*, die beiden Unterrichtskonzepte parallel anzuwenden:

> From its inception, the [...] MIENC adopted two primary perspectives in its mission to put music at the core of the public school curriculum: (a) the value of authentic and comprehensive study of music for its own sake, and (b) the contribution of music, musical concepts, skills and processes to teaching and learning in areas, including academic, arts, and social-emotional development. (Myers & Scripp, 2007, p. 381)

Der Unterricht hat in diesem Spannungsfeld sowohl der allgemeinen Bildung als auch der spezifischen musikalischen Bildung zu dienen und die herausfordernde

33 Der Begriff einer ›reinen, absoluten Tonkunst‹ wurde 1854 von Eduard Hanslick in seinem Aufsatz »Vom Musikalisch-Schönen« geprägt. (nach Massow, 1995, S. 14)

Aufgabe der Lehrpersonen ist es, diese beiden Ansprüche in einem konstruktiven Verhältnis zu halten. Scripp geht in einer früheren Publikation einen Schritt weiter und schlägt vor, aus einer »*two-way interactionist position*« (2002, S. 134) zu denken und handeln:

> Thus, academic performance is just as likely to benefit from strong instruction in music, as music is likely to benefit from strong instruction in the academics. Hence it is no longer necessary to position the canons of ›one-way proof of causality‹ against the conclusion that significant, positive correlations between high-quality musical training and math/language achievement […] constitute evidence sufficient to support the integration of music into the core curriculum in public education. (Ebd.)

Während im einen Konzept die beiden Perspektiven eher als Kontinuum dargestellt werden und empfohlen wird, diese ausgewogen zu berücksichtigen, wird im anderen der Standpunkt vertreten, dass die beiden Perspektiven gegenseitig voneinander profitieren.

5.3.3 Fazit: Eine Dichotomie der Zwecke (musikalisch vs. aussermusikalisch) ist nicht haltbar

Die echte Dichotomie von musikalischem und allgemeinem Bildungszweck ist nicht haltbar, da der scharfe Gegensatz von niemandem auch nur im Ansatz vertreten wird. Beim Versuch der Formulierung eines Gegensatzes auf der Basis einer pragmatischen Auslegung der beiden Pole, zerfällt die Dichotomie in ein komplexes Spannungsfeld. Die Tatsache, dass der schulische Musikunterricht immer wieder in Frage gestellt, von Kürzungen bedroht und an wenig Wertschätzung und mangender Durchsetzung des Unterrichtsangebotes von Seiten der Schulleitungen und Behörden leidet, emotionalisiert dieses Spannungsfeld, was schliesslich eine konstruktive Entwicklung behindert. Das Modell ›Aufbauender Musikunterricht‹ kombiniert musikalische Zwecke mit der Bedeutung des zweckfreien musikalischen Handelns und stellt dieses in Opposition zu aussermusikalischen Zwecken. Die Zweckfrage wird hier benutzt, um einen Gegensatz zu konstruieren. Diese ›Behauptung‹ ist aufgrund der Ablehnung der Dichotomie der Werte und der Dichotomie der Zwecke sachlich nicht haltbar, sondern wohl eher als polemische Kampfposition im Rahmen der anspruchsvollen bildungspolitischen Auseinandersetzung zu verstehen. Solche irreführenden konstruierten Gegensätze sollten überwunden werden. Dazu wäre es hilfreich eine Haltung zu entwickeln, welche explizit davon ausgeht, dass Lerneffekte in allen angewandten Lernsituationen zwischen Disziplinen Hin und Her gehen und dass diese, abhängig vom einzelnen Lernenden und der konkreten Gruppe, neben vielfältigem fachlichen Lernen immer auch (inter)kulturelles Lernen und Aspekte der Persönlichkeitsent-

wicklung mit bedeuten. Gemeinsam mit den Lernenden gilt es, dieses – sich im Tun entwickelnde – situationsabhängige Angebot sowohl für die fachliche wie für die überfachliche Kompetenzentwicklung zu nutzen.

Dichotomien, auch wenn sie als falsch erkannt wurden, können die Vorstellungen weiterhin prägen. Es ist deshalb von Interesse zu verstehen, wie direkt am Unterricht beteiligten Personen denken. Empirische Daten sollen sichtbar machen, ob – und in welchen Köpfen – klare Positionen in der Gewichtung von Argumentationen feststellbar sind. Bildungspolitische Expertenberichte und Lehrpersonen aller Fächer, aber auch musikdidaktische Konzepte, Lehrmittel und Lehrpläne verorten sich in diesem Spannungsfeld. Jugendliche Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern beteiligen sich insofern ebenfalls am Diskurs, indem sie im Unterricht freudig mittun, diesen kritisch hinterfragen, sich interessieren, bewusst oder unbewusst gewichten und damit die öffentliche Wahrnehmung des Faches beeinflussen. Trotz der geklärten Grundfragen bezüglich des Verständnisses von Fachlichkeit, ästhetischer Bildung und Schulerfolg schliesst die Rückweisung der Dichotomien nicht aus, dass diese Polarität in den bestehenden Spannungsfeldern sehr unterschiedlich wahrgenommen und gewichtet wird, dass dazu tendiert wird, dichotomisch zu denken und zu argumentieren und dementsprechend zu handeln. Um Licht in diese Blackbox zu bringen, kann ein Vergleich hilfreich sein zwischen Argumenten, die den Zweck musikalischer Bildung in den Vordergrund stellen und Argumenten, die andere fachliche oder allgemeine Bildungszwecke ansprechen. Gibt es, abhängig von Ausbildung, Erfahrung oder weiteren Parametern, Veränderungen in der Argumentation oder in der Einschätzung von Argumenten oder können bestimmte Muster im Antwortverhalten festgestellt werden? Können die Antworten entlang entsprechender latenter Strukturen eingereiht werden?

5.3.4 Beitrag zur Sammlung von Argumenten

Aus der bisherigen theoretischen Auseinandersetzung können literaturgestützt zu beiden Positionen deduktiv unterschiedliche Argumente abgeleitet werden.

Hinsichtlich der Position ›Musikunterricht dient der *musikalischen* Bildung‹: Unterricht im Schulfach Musik soll verpflichtend sein, …

… weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist.
… weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist.
… weil Musik einzigartige ästhetische Erfahrungen ermöglicht.
… weil Musik einzigartige Zugänge zu Emotionen ermöglicht.

Hinsichtlich der Position ›Musikunterricht dient der *allgemeinen* Bildung‹: Unterricht im Schulfach Musik soll verpflichtend sein, …

… weil Musik viele Bezüge zu anderen Fächern und ihren Denksystemen hat.
… weil Musik beim Lernen hilft.
… weil musikalisches Handeln die Persönlichkeit bildet.
… weil gemeinsames Musizieren das Sozialverhalten fördert.

Es ist davon auszugehen, dass sich im Verlauf der Studie möglicherweise induktiv weitere Argumente herauskristallisieren, welche Zwecke als Begründung für obligatorischen Musikunterricht ausdrücken. Empirisch zu untersuchen ist, ob Argumente welche den musikalischen Kompetenzaufbau fokussieren, in Opposition stehen zu Argumenten, welche die Bezüge zu anderen Fächern oder weiteren ausser-musikalischen Kompetenzbereichen thematisieren. Dabei interessiert, ob sich Einschätzungen je nach Ausbildung, Erfahrung oder weiteren Persönlichkeitsparametern verändern und ob anhand der Gewichtungen spezifische Überzeugungsmuster zu erkennen sind.

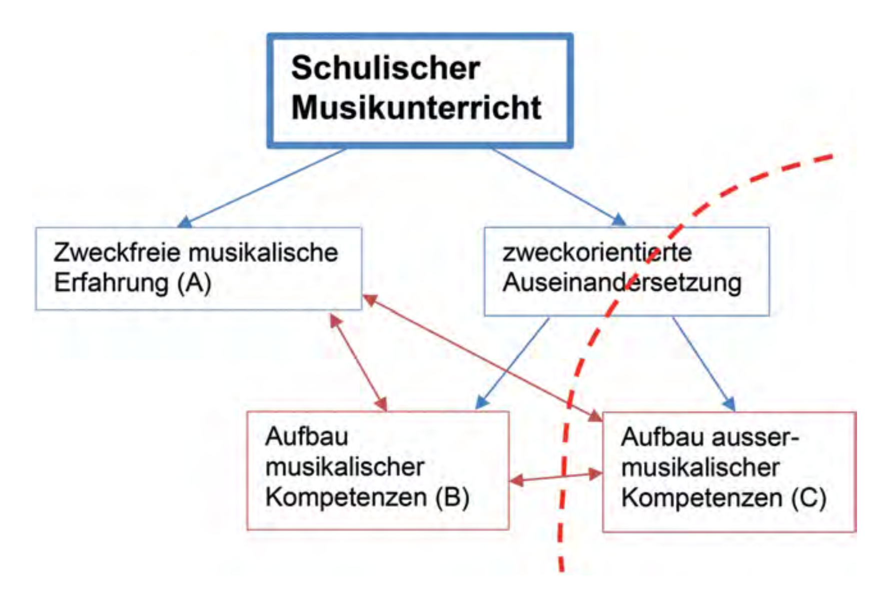
5.4 Übergeordnete Zieldimensionen schulischen Musikunterrichts

Die so theoretisch herausgearbeiteten übergeordneten Begründungsdimensionen können auch als Zieldimensionen von schulischem Musikunterricht gelesen werden. Sie bewegen sich in einem dynamischen Feld, das von der Gesellschaft, didaktischen Konzepten, Themen sowie Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen abhängig ist. Ihre Analyse macht deutlich, dass schulischer Musikunterricht durch drei sich überlagernde und theoretisch nur unbefriedigend isolierbare Erfahrungsfelder geprägt ist: (A) Musizieren ohne Bildungszweck (zweckfreie musikalische Erfahrung), (B) Lernen in Musik (Aufbau musikalischer Kompetenzen) und (C) Lernen durch Musik (Aufbau aussermusikalischer Kompetenzen). Die Konzeption ›*Aufbauender Musikunterricht*‹ fokussiert in seinen Zielsetzungen auf zweckfreie Erfahrungen und musikalisches Lernen (A + B), während aussermusikalische Bezüge (C) nicht als Ziel, sondern als Nebeneffekte dargestellt werden, welche aus der Sicht ihrer Autoren sowohl bildungspolitisch wie auch fachlich eine Gefahr für die ›eigentlichen Ziele‹ schulischen Musikunterrichts bedeuten. Da dieser Gegensatz aus einer Kombination widerlegter Gegensätze besteht, ist er sachlich gemäss theoretischer Analyse nicht haltbar (vgl. Kap. 5.1).

Das Problem polarisierender Überzeugungen ist durch die theoretische Klärung nicht gelöst. Dichotomien, auch wenn sie widerlegt sind, können – durch ihre Einfachheit und Klarheit oder durch verwirrende Argumentationen – das Handeln, Denken und Argumentieren weiterhin prägen.

Als quasi unabhängige Instanz sollen nun die für das Geschehen im Klassenzimmer entscheidenden Personen befragt werden. Diese aktiv Beteiligten sind insbesondere die Lehrenden und Lernenden. In den nächsten Schritten wird deshalb

Abb. 06: Übergeordnete Zieldimensionen von schulischem Musikunterricht mit dem möglicherweise auszugrenzenden Feld des aussermusikalischen Lernens



empirisch untersucht, wie unterschiedliche Beteiligte des Systems ›Musikunterricht‹ argumentieren und wie sie entsprechende Argumentationen beurteilen. Als praxisbezogener und aktueller Einblick in die Überzeugungsmuster wichtiger Stakeholder haben entsprechende Erkenntnisse in eine kommentierte und strukturierte Sammlung von Argumenten einzufliessen. Damit ist die Hoffnung verbunden, interessierte Personen darin zu unterstützen, das Spannungsfeld um die Rechtfertigung und die Zielsetzungen des Schulfachs Musik im Bildungssystem mit offenen Karten konstruktiv, kritisch und informiert zu bespielen.

EMPIRISCHER TEIL

6. Empirische Klärung der Forschungsfrage

Nachdem die in der Literatur diskutierten Dichotomien bezüglich der Begründung von Musikunterricht theoretisch zurückgewiesen werden mussten, geht es darum, empirisch zu untersuchen, ob und inwiefern die dichotomen Positionen von den wichtigsten Playern im Feld, insbesondere den Lehrpersonen, trotzdem benutzt werden. Die Behauptung falscher Dichotomien wird in der Jurisprudenz als wirkmächtiges rhetorisches Instrument beschrieben, welches die Intention der Begriffs- oder Problemklärung unterlaufen kann (Röhl, 2020). Falsche Dichotomien behaupten eine Einfachheit, indem die Komplexität einer Sache ausser Acht gelassen, bewusst eingeschränkt oder zusätzlich verwirrt wird (vgl. dazu Kap. 5.1). Auch wenn die Existenz der behaupteten Gegensätze theoretisch widerlegt werden konnte, besteht eine grosse Wahrscheinlichkeit, dass sie sich als Überzeugungen in den Köpfen festgesetzt haben. Um dies zu untersuchen, wird in der Folge eine mehrstufige, quasi-longitudinale empirische Studie entwickelt und durchgeführt, welche Argumentationsüberzeugungen explorativ beleuchtet.

6.1 Design der Studie

Überzeugungen von Lehrpersonen beeinflussen ihr Handeln. Sie können sich im Tun unterschiedlich manifestieren (vgl. Kap. 2.1). Da Handlungen aber oft mehrdeutig sind, können diese Überzeugungen von aussen nicht eindeutig gelesen werden. Deshalb werden leitende Überzeugungen erst greifbar, wenn Aktivitäten im Voraus oder im Nachhinein von den Handelnden selbst erklärt oder begründet werden. Diese Innensicht zu erheben, ist vor allem unter Rückgriff auf die (sprachliche) Kommunikation möglich (vgl. Mena Marcos & Tillema, 2006). Aufgrund des dialog-konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums (Habermas, 1968, 1973b) wird grundsätzlich die deskriptive, kommunikative Validität der erhobenen Aussagen angenommen. Da weder die Wahrheit der Aussage noch die Wahrhaftigkeit der Person, welche eine Aussage zu ihren Überzeugungen macht, von aussen validiert werden kann,

> […] besteht die einzige Möglichkeit [der Validierung] darin, die Bedingungen der Möglichkeit von Wahrhaftigkeit zu schaffen; Bedingungen, aufgrund derer die Person unverzerrt über ihre Innensicht zu sprechen vermag. (Scheele & Groeben, 2020, S. 4)

Im Rahmen dieser Studie sollen mögliche Begründungen und Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern, Studierenden, Lehrpersonen und weiteren Interessierten bezüglich unterschiedlichen Argumentationslinien explorativ erkundet werden. Aufgrund des grossen Aufwandes beruhen Studien, in denen ausgewählte Lehrpersonen ihr eigenes Handeln in Selbstkonfrontationsinterviews begründen, oft auf relativ kleinen Samples (vgl. bspw. Leuchter, 2009, S. 149). Fragebogen sind als Erhebungsinstrument für Überzeugungen insbesondere dann geeignet, wenn Stichprobengrössen erreicht werden sollen, welche komplexere statistische Auswerteverfahren zulassen (vgl. bspw. Staub & Stern, 2002, S. 347). Dabei ist besonders auf eine sorgfältige Formulierung zu achten (Atteslander, 2010, S. 352). Um eine hohe Validität zu erreichen, müssen Fragebogen und Items so konstruiert sein, dass ein direkter Bezug zur Erfahrung der befragten Personen geschaffen werden kann, ohne dass sich die Befragten in ihrer Meinungsäusserung eingeschränkt fühlen. Die Items sollen »*von einem möglichst unrestringierten Gegenstands(vor)verständnis aus*« (Scheele & Groeben, 2020, S. 4) entwickelt werden. Um den Erfahrungen der Befragten möglichst umfassend gerecht zu werden, ergänzen dialog-hermeneutische Verfahren die theoretischen Grundlagen bei der Entwicklung von Variablen. In der vorliegenden Studie soll mit vorgeschalteten qualitativen Explorationen ein vertiefter Einblick in die Problematik ermöglicht und gleichzeitig die Basis für die Entwicklung eines validen Fragebogens geschaffen werden.

Da schulischer Musikunterricht, unabhängig davon ob er einen Zweck erfüllt oder nicht, als System zu begreifen ist, sind grundsätzlich Argumentationen aller Involvierten von Interesse. Musikpädagogische, erziehungswissenschaftliche oder bildungsphilosophische Argumentationen sind für Lehrpersonen Standpunkte, welche durch die Perspektiven weiterer Stakeholder im System bestärkt oder relativiert werden. Der selber erfahrene und der selber durchgeführte Unterricht ist auch für Musiklehrpersonen eine äusserst relevante Quelle der individuellen Meinungsbildung und wichtiger Anknüpfungspunkt für die Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen (vgl. Neuhaus, 2019, S. 227; Puffer, 2013).

Unterricht als Begegnungsort der zentralen Akteure wirkt als komplexes Angebots-Nutzungs-System mit den Lehrenden und den Lernenden als Hauptakteuren (siehe Abb. 07).

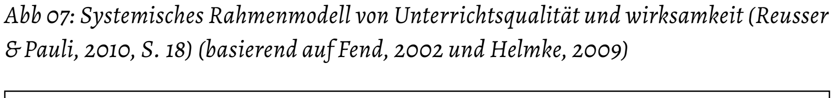
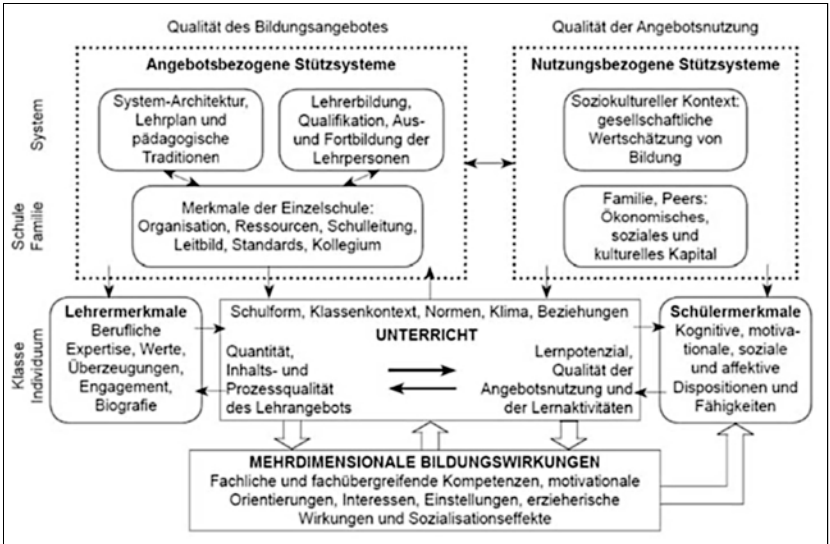


Abb 07: Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und wirksamkeit (Reusser & Pauli, 2010, S. 18) (basierend auf Fend, 2002 und Helmke, 2009)



Sollen die Blickwinkel von Schülerinnen und Schülern mit einbezogen werden, stellt die Sekundarstufe I aus zwei Gründen ein besonders interessantes Feld dar: Auf der einen Seite gehört diese Stufe noch zur allgemeinen Schulpflicht – und Musikunterricht ist vielerorts ein Pflichtfach. Andererseits nehmen in der Adoleszenz, aufgrund der wachsenden Kritikfähigkeit und der kognitiven Entwicklung, Lernende das Recht auf freie Meinungsäusserung (Art. 12 und 13 der UN-Kinderrechtskonvention) vermehrt in Anspruch. Mit zunehmender Kritikfähigkeit entwickeln Jugendliche ihre Wertesysteme und beziehen persönlich Stellung zur Welt. Traditionelle Autoritäten und Wertvorstellungen werden nicht mehr fraglos übernommen. Diese Kompetenz wird im schulischen Unterricht gezielt gefördert, indem zu gesellschaftspolitischen Fragen spielerisch spezifische Meinungen diskutiert und argumentativ vertreten werden müssen. Bei einem geeigneten Befragungsdesign sind bereits in einer kleinen Stichprobe wichtige Einblicke in potenzielle Spannungsfelder der Begründung obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik zu erwarten.

6.1.1 Versuch einer Klärung in drei Schritten

In einem mehrstufigen Verfahren sollen deshalb, neben der Literatur und den theoretischen Klärungen im Vorfeld, die Überzeugungen zu Begründungen von Musikunterricht bei Schülerinnen und Schülern und bei Lehramtsstudierenden

erhoben und qualitativ analysiert werden. Gemeinsam sollen diese in der Praxis gefundenen Argumente für obligatorischen Unterricht im Schulfach Musik mit den in der Literatur beschriebenen Begründungen der Entwicklung eines Sets von Argumenten dienen, welche durch interessierte Personen beurteilt werden sollen. Diese quasi-longitudinale Anlage der Studie mit Untersuchungen vor der Ausbildung, während der Ausbildung und im Verlauf des Berufslebens kann zudem Hinweise geben, wo sich Sichtweisen verändern und wo dichotomische Reduktionen des Spannungsfeldes stattfinden. Im gegebenen Fall (und nicht im Rahmen dieser Arbeit) können auf der Grundlage dieser multimethodischen Exploration hypothesengestützte Untersuchungen durchgeführt werden.

Vorstudie 1

Die Begegnung von Lehrenden und Lernenden im Unterricht hat in erster Linie Bildungswirkungen zum Ziel. Wie das ›systemische Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und wirksamkeit‹ (siehe Abb. 07) verdeutlicht, wirkt die Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern über den Unterricht zurück auf die Lehrperson und auf die angebotsbezogenen Stützsysteme: Die Schule selber, die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und die gesamte Systemarchitektur. Werte, Überzeugungen und Engagement von Lehrpersonen werden durch Schülermerkmale mit beeinflusst. Deshalb ist es in Verbindung mit der vorliegenden Fragestellung sinnvoll, sich auch mit den Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern zu beschäftigen. Lehramtsstudierende stehen bei ihrem Einstieg ins Studium am Übergang von der Rolle der Lernenden in die Rolle der Lehrenden. In Verbindung mit der Auswertung der Schülerstatements bietet sich eine Gelegenheit diesen Perspektivenwechsel in einem forschenden Zugang zu bearbeiten und dabei Überzeugungen von Noviz:innen der Fachdidaktik zu erfassen. Beide Datenquellen ermöglichen zudem einen Blick auf die Präsenz der in Kapitel 5 beschriebenen Dichotomien im Denken der Befragten.

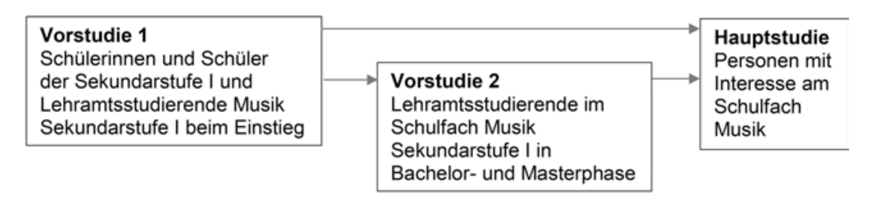
Vorstudie 2

Die Lehrpersonenausbildung ist ein zentrales Stützsystem (siehe Abb. 07), das die Aufgabe hat, wichtige Lehrpersonenmerkmale aufzubauen und zu entwickeln. Bezüglich der Überzeugungen von Lehrenden ist umstritten, ob sich diese tatsächlich im Rahmen des Studiums nachhaltig entwickeln oder ob diese als Grundvoraussetzung bereits bei Studienbeginn durch ein Assessment feststellbar wären (Hascher, 2014; Schlichter, 2012, S. 183). Es ist deshalb von Interesse, Studierende auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Rahmen des Studiums zu befragen. Zudem soll untersucht werden, ob die in Kapitel 5 zurückgewiesenen Dichotomien im Verlauf des Studiums eher verstärkt oder eher aufgelöst werden.

Hauptstudie

Das Schulfach Musik wird vielerorts von ganz unterschiedlichen Personen mit unterschiedlichen Profilen, Erfahrungen und einem äusserst breiten Ausbildungsspektrum unterrichtet. Da sich die Ausbildungslandschaft in den vergangenen 40 Jahren mehrfach grundsätzlich verändert hat, sind Lehrpersonen, welche heute an der Sekundarstufe I das Schulfach Musik unterrichten, sehr divers ausgebildet. Es ist davon auszugehen, dass das Kontinuum von keiner oder quasi keiner formellen Ausbildung bis zu mehreren pädagogischen und künstlerischen Diplomen reicht (vgl. dazu Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Bundesamt für Kultur, 2004). Eine Fragebogenstudie sollte nach Möglichkeit die ganze Breite erfassen und niemanden von vorneherein ausschliessen. Es ist deshalb vorgesehen, mit einem breit gestreuten Verteiler und der Öffnung über ein offenes Schneeballsystem eine grosse Stichprobe von Personen mit Interesse an schulischem Musikunterricht zu generieren. Diese sogenannt willkürliche Stichprobe soll im Nachhinein bezüglich ihrer Struktur und ihrer Güte analysiert werden. Je nach Qualität und Grösse der Stichprobe, eröffnen sich unterschiedliche Wege der deskriptivstatistischen Evaluation von Items und komplexeren interferenzstatistischen Verfahren der klassischen Testtheorie. Um sich die Möglichkeit offenzuhalten, zugrundeliegende latente oder unbekannte Variablen faktorenanalytisch zu untersuchen, sollte die bereinigte Stichprobe der Fragebogenstudie ein n>600 erreichen (vgl. dazu Bühner, 2011a; Comrey & Lee, 1992). Die Bandbreite bei der Angabe des Verhältnisses Items zu Probanden ist in der Literatur hoch und reicht vom Verhältnis 3:1 (Cattell, 1978) bis zu 20:1 (Hair et al., 2008).

Abb. 08: Mehrstufiges Forschungsdesign



6.1.2 Reichweite der Studie

Durch das mehrstufige, quasi längsschnittliche Forschungsdesign sollen einerseits Entwicklungen erfahrungsabhängiger Legitimationsüberzeugungen beobachtbar gemacht, gleichzeitig latente Argumentationsstrukturen untersucht, sowie ein vorläufiger Katalog von Argumenten für den obligatorischen Unterricht im Schulfach Musik entwickelt werden. Die Studie ist als Versuch einer multimethodischen empirischen Exploration in drei Schritten zu verstehen. Resultate sind als Diskussionsanregungen in den Kreisen der Beteiligten zu verstehen und

möglicherweise als Grundlage für weitere Forschungsprojekte im dynamischen, gesellschaftsabhängigen System der Begründung und Gestaltung von Unterricht nützlich. Es ist damit nicht zu erwarten, dass am Ende dieses Vorhabens eine zeit- und kulturunabhängige Begründung für obligatorischen Unterricht im Schulfach Musik formuliert werden kann.

6.2 Vorstudie 1: Exemplarische Exploration bei Schüler:innen und Lehramtsstudierenden Musik Sekundarstufe I beim Studieneinstieg

Im Unterricht wirken Schülerinnen und Schüler mit ihren Merkmalen auf Lehrpersonen (vgl. Reusser & Pauli, 2010, S. 18). Sie beeinflussen beispielsweise deren Überzeugungen bezüglich der Legitimation obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik – nicht nur in ihrem eigenen Klassenzimmer, sondern darüber hinaus – für den schulischen Musikunterricht als Ganzes (vgl. bspw. Dubs, 2009, S. 111).

An der Sekundarstufe I gilt die allgemeine Schulpflicht. Das Schulfach Musik ist vielerorts Pflichtfach. Durch unterschiedliche Formen der Flexibilisierung der Stundentafeln ist diese Pflicht jedoch durchlässig geworden (vgl. bspw. Volksschulleitung, 2017, S. 13). Die Lernenden haben Erfahrungen mit Wahl- und Wahlpflichtfächern und kennen, auch in Verbindung mit zukunftsbeladenen Fragen der Berufswahl, die Möglichkeit, selber – oder in Absprache mit den Erziehungsberechtigten – Verantwortung für ihren Bildungsweg zu übernehmen.

> In den Jahrgangsstufen 7 bis 10 wird das Fach Musik vielfach in Phasen des Epochenunterrichts, d.h. im Wechsel mit anderen Schulfächern, erteilt. Es kann verschiedentlich auch abgewählt bzw. durch andere Fächer ersetzt werden. (Nimczik, 2008, S. 2)

Die Jugendlichen haben gelernt, dass sie ein Recht auf freie Meinungsäusserung haben und nehmen dieses, ihrer Entwicklung entsprechend, mitunter auch konfrontativ in Anspruch (vgl. bspw. Fend, 1990; Hartung, 2001). Es ist zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht, insbesondere zu sie selbst betreffenden konkreten und hypothetischen Fragen, konkrete und begründete Meinungen formulieren können. Auch ausserhalb der Schule sind sie mehr und mehr gefordert, eigene Meinungen zu bilden und diese argumentativ zu vertreten. Die Anerkennung der Persönlichkeit und das Recht auf kritisches Fragen ist ausserhalb wie innerhalb des Unterrichts wichtig[1]. Die Bedeutung der Anerkennung

1 Die Auseinandersetzung mit den Anerkennungstheorien interessiert aus den Blickwinkeln der Sozialphilosophie (vgl. u.a. Honneth 1992/2004/2012/2013), der Bindungs- und Entwicklungs-

in den Lehrer-Schüler-Interaktionen ist wissenschaftlich anerkannt (vgl. Balzer, 2014; Dubs, 2009; Prengel, 2013). Auf den schulischen Musikunterricht bezogen zeigt Tellisch (2015) auf, dass Fragen der Anerkennung über das gemeinsame Musizieren (vgl. H. J. Kaiser, 2008), sozioästhetische Erfahrungen (vgl. Honnens, 2016) oder soziokulturelle Zuschreibungen (vgl. Niessen, 2015; Vogt, 2009) hinausweisen. Ein demokratisch orientierter Musikunterricht beinhaltet transparente und geklärte Zielvorstellungen nicht erst, wenn die Lernenden dies explizit fordern (Tellisch, 2015, S. 322). Deskriptive Untersuchungen zu ›Musikunterricht aus Schülersicht‹ zeigen zudem, dass Jugendliche durchaus in der Lage sind, sich ernsthaft und differenziert aus ihrer Perspektive zur Bedeutung von Musikunterricht zu äussern (vgl. Heß et al., 2011).

Studierende am Beginn ihrer Ausbildung im Schulfach Musik sind oft selber noch nahe an der Schülerperspektive[2]. Für die Ausbildung von Lehrpersonen wird gefordert,

> [d]ie Professionalisierungsanforderungen der ersten Phase hätten die Differenz von universitärer und schulischer Praxis [...] zu einem eigenständigen Bezugspunkt universitärer Vermittlungsprozesse zu machen. (Hericks et al., 2018, S. 268)

Dies wird im Rahmen der ersten Vorstudie versucht, indem Studierende einerseits mit der Analyse von Schülerstatements konfrontiert und gleichzeitig gefordert werden, ihre eigene, oft noch stark vom Schülerhabitus (vgl. Helsper, 2018; Helsper et al., 2014) geprägte Haltung, aus der neuen Perspektive zu überdenken[3]. Im weiteren Verlauf dieser Ausbildungssequzenz werden zwei ausgewählte Expertenbeiträge zur Thematik einbezogen. So entsteht für die Studierenden approxomativ eine ideale und zur Gewinnung von Argumenten anregende Sprechsituation (Apel, 1973, S. 188).

---

psychologie (vgl. u.a. Grossmann 2006, Gneuß 2008), der Sozialisations- und Resilienztheorie (vgl. u.a. Parsons 1964, Gneuß 2008) und der Bildungstheorie (vgl. u.a. Marks 2005, Prengel 1995/2012/2013, Stojanov 1999/2005/2011). Tellisch (2015) untersuchte dabei spezifisch das Spannungsfeld der Menschenrechtsbildung im Rahmen der Lehrer-Schüler-Interaktionen im schulischem Musikunterricht.

2 Vgl. dazu die Auswertung von Stundenbesprechungen während der ersten Ausbildungphase von Gabriele Puffer (2013)

3 Im Sinn von »Überformungen und Weiterführungen früherer Habitusbildungen auf der Grundlage beruflicher Anforderungen und Handlungslogiken« (Kramer/Pallesen 2017, S. 8).

6.2.1 Spezifizierte Fragestellung

Im Rahmen dieser Studie sollen die Stimmen der Schülerinnen und Schüler mit in den Blick genommen werden. Als zentrales Gegenüber der Lehrpersonen und als Menschen mit eigener Meinung, ist ihre subjektive Meinung zur Frage obligatorischen Musikunterrichts ein wichtiger Einflussfaktor hinsichtlich des Erfahrungsanteils der entsprechenden Überzeugungen der Lehrpersonen. Es ist davon auszugehen, dass die Sichtweise der Lernenden sich überwiegend auf ihre aktuelle Situation bezieht und nicht gleichermassen auf reflektierter Erfahrung und intersubjektiv geteiltem und objektiviertem Wissen beruht, wie derjenige von Fach- und Bildungsexperten. Die folgenden Fragen sollen anhand von exemplarischen Schülerstatements explorativ bearbeitet werden:

- Inwiefern sind Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in der Lage, eine Meinung zur Frage einer verpflichtenden Teilnahme am schulischen Musikunterricht zu formulieren?
- Welche Argumente werden von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I geäussert?
- Wie lassen sich ihre Sichtweisen und Argumente strukturieren?
- Inwiefern zeigen sich in den Argumenten der Schülerinnen und Schüler die dichotomen Positionen, welche in Kapitel 5 widerlegt wurden.

Ausgehend von den Schülerstatements werden Lehramtsstudierende mit ergänzenden Argumenten und Ideen zur Kategorienbildung zum Einblick in die Argumentationsstrukturen beitragen können.

- Welche Ergänzungen ergeben sich in den Studierendenargumentationen? Welche Argumentationslinien werden aus Expertenbeiträgen aufgenommen, welche ignoriert?
- Welche Kategorisierungen nehmen Studierende vor? Für welche Argumentationen werden unterschiedliche Lösungen vorgeschlagen?
- Inwiefern werden in den Argumentationen der Fachdidaktik-Novizen und Novizinnen die Dichotomien aus Kapitel 5 sichtbar?

6.2.2 Spezifische methodische Entscheidungen und Forschungsdesign

Um die Möglichkeit zu schaffen, dass die Befragten unverzerrt ihre Innensicht mitteilen können (vgl. Kap. 3), wurden die Studierenden gebeten, auf originale Statements von Schülerinnen und Schüler der Zielstufe zu reagieren. Hohe Authentizität wurde auch dadurch erreicht, dass die Schüleräusserungen als Videostatements vorlagen. Die Schülerinnen und Schüler produzierten diese Statements im Rahmen einer Unterrichtssequenz, bei welcher darauf geachtet wurde, dass sie Aussagen informiert und trotzdem möglichst unverzerrt formulieren konnten. Die initiale Datenerhebung erfolgte deshalb nach den Grundsätzen der *Practitioner Research* (vgl. bspw. Buchborn & Malmberg, 2013; Cain, 2013, 2014; Prengel, 2013) durch Lehrpersonen, die den Lernenden bekannt waren[4]. Die Daten wurden im Anschluss mit Studierenden im Rahmen einer Sequenz forschenden Lernens (vgl. bspw. Altrichter & Aichner, 2006; Fichten, 2003; Paseka & Hinzke, 2018; Potzmann, 2017) in zwei Fachdidaktik-Veranstaltungen ausgewertet. Damit konnten authentische Reaktionen angeregt werden, welche zuerst gesammelt, ausgetauscht und dann in mehreren Iterationen als individuelle Concept-Maps dargestellt wurden. Dieser Prozess wurde im weiteren Verlauf als erweiterte Erhebung von Argumenten und Kategorisierungsideen genutzt. Beide Untersuchungen wurden, angelehnt an die Grundsätze des ›Luuise‹-Verfahrens (Beywl, 2014; Beywl & Odermatt, 2019), von Lehrpersonen im Unterricht an der Sekundarstufe und Lehrenden an der Hochschule integriert. Die Datengewinnung für die vorliegende Untersuchung ist in diesem Sinn ein Nebenprodukt von Unterrichtsentwicklungsprojekten, welche aus empirisch verlässlichen Quellen Belege zum Unterricht zusammentragen, um gemeinsam mit den Lernenden tatsachenbasierte Diskussionen über nächste Schritte führen zu können (Beywl & Odermatt, 2019, S. 214)[5].

---

4 Die Möglichkeit der Erhebung durch eine neutrale Person wurde verworfen, da die »*Bedingungen, aufgrund derer die Person unverzerrt über ihre Innensicht zu sprechen vermag*« (Scheele & Groeben, 2020, S. 4) im Rahmen eines nicht benoteten Unterrichtsprojektes mit der gewohnten Lehrperson als grösser eingeschätzt wurde.

5 Die *Luuise* Verfahren beruhen auf den Erkenntnissen aus John Hattie's Auswertung von über 900 Metaanalysen, nach welchen Lehrperson, die sich als Evaluatorinnen und Regisseurinnen (Hattie, 2014, S. 20) von Unterricht verstehen, zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen gehören (ebd. 21).

Tab. 05: Einfaches Ablaufdiagramm mit der Datenerhebung an Schule und Hochschule sowie der Sammlung und wissenschaftlichen Auswertung der Daten

	Juni/Juli	**August**		**September**		**Oktober**	**November**	**Dezember**
Vorbereitung	Planung und Vorbereitung	Video editieren		Expertenargumente auf Kärtchen				
Schulklassen		Lehrerinput (20')	Schüler-Statements (45')	Präsentation/Diskussion im Plenum				
Fachdidaktik Klassen				Hausarbeit: Individuelle Analyse und Ergänzen von Argumenten (Workload 2h)	Lehre FD: Austausch inkl. Experten-Input (90')	Lehre FD: Präsentation und Diskussion Concept-Map Entwurf (60')	Hausarbeit: Concept-Map individuell überarbeiten (Vorbereitung Leistungs-nachweis 5h)	Prüfung: schriftliche Arbeit inkl. kommentierter Concept-Map mit Feedback
Studienphase	Literaturrecherche und Instrumentenentwicklung			Sammeln von Argumenten und Kategorierungs-Ideen			Datenanalyse und Entwicklung des Interviewleitfadens	

Practitioner Research im schulischen Unterricht untersucht Erziehungs- und Bildungsprozesse, wie dies auch die traditionelle erziehungswissenschaftliche Forschung tut. Unterschiedliche Zielsetzung, Erkenntnisreichweite, professionelle Identität und Expertise sind jedoch entscheidend und unbedingt zu beachten (Prengel, 2013, S. 787). Während erziehungswissenschaftliche Forschung sich vor allem um empirisch fundierte generalisierende Theoriebildung bemüht, ist der Gegenstand von *Practitioner Research* die konkrete fallbezogene ›Passung‹ zwischen den Kindern, Jugendlichen bzw. erwachsenen Zielgruppen und dem pädagogischen Angebot (Gudjons, 1995). Neben vielen Methoden, welche nahe am Unterrichtsgeschehen bleiben, können in der Praxis auch traditionelle Forschungsinstrumente adaptiert werden (Beywl, 2014). In dieser Studie steht am Anfang eine offene Befragung von Jugendlichen im Klassenzimmer, zu ihrer Meinung gegenüber dem obligatorischen Unterricht im Schulfach Musik. Klassenzimmerbefragungen haben den Vorteil guter Verfügbarkeit und hoher Ausschöpfungsquoten, wobei für statistische Auswertungen beachtet werden muss, dass selektive Ausfälle problematisch sind (Simonson, 2009, S. 64). So werden nur diejenigen Schüler und Schülerinnen angesprochen, welche am Befragungstag anwesend sind (a.a.O., S. 65). In der vorliegenden Studie konnten die Befragten zudem selber entscheiden, ob sie ihr Statement für die weitere wissenschaftliche Bearbeitung zur Verfügung stellen. Nach Aussage der Lehrperson gab es bezüglich Anwesenheit und der Bereitschaft das Statement zur Verfügung zu stellen keine Probleme. Da die Lehrperson die Befragung selber durchführte, könnte jedoch die soziale Erwünschtheit von Antworten das Resultat verfälscht haben. Empirische Befunde deuten jedoch darauf hin, dass Prävalenzraten bei Klassenzimmerbefragungen mit anwesender Lehrperson sogar bei selbstberichteter Delinquenz höher ausfallen, als bei persönlich-mündlichen Interviews. Dies deutet darauf hin, dass soziale Erwünschtheit in diesem Setting eine vergleichsweise geringe Rolle spielt (a.a.O., S. 66). Um diese Problematik noch weiter zu entschärfen, wurde den Befragten freigestellt, ob sie das Statement als ihre eigene Meinung oder als Meinung einer fiktiven Person abgeben.

Da die vorliegende Studie in erster Linie einen Einblick in die Argumentationen von betroffenen Nicht- oder Noch-nicht-Pädagoginnen zum Ziel hatte und keine statistische Auswertung der Daten geplant war, fallen die trotzdem möglichen Verzerrungen der Stichprobe nicht ins Gewicht. Als *»individualisierend-kasuistische Denkfigur«* (Prengel, 2013, S. 788) diente das Vorgehen in Ergänzung zur Literatur insbesondere der Entwicklung eines Interviewleitfadens für die Erhebung von Studierenden-Argumenten und zur Bildung von Argumentations-Variablen, welche helfen sollen, einen Einblick in die entsprechenden Überzeugungen von Lehrpersonen zu gewinnen.

Im Rahmen dieses Projektschrittes ging es also darum explorativ zu erheben, wie Jugendliche während der Schulzeit sowie Lehramtsstudierende zu Beginn ihrer fachdidaktischen Ausbildung bezüglich der Begründung von obligatori-

schem Unterricht im Schulfach Musik argumentieren. Ein wichtiger Anspruch war, dass die initiale Erhebung der Daten niederschwellig und in einfacher Weise von der Lehrperson selbst mit in ihren Klassen im Rahmen des Musik- oder Sprachunterrichts realisieren werden kann (vgl. Cain, 2013, 2014). Es handelte sich deshalb von der ganzen Anlage her weniger um eine Forschungssituation als um eine Unterrichtssequenz eines »*Reflective Practitioner*« (Schön, 1983), also einer Lehrperson, welche selber mehr über die Erwartungen ihrer Schülerinnen und Schüler wissen möchte. Sie tut dies, indem sie unterschiedliche Meinungen gemeinsam mit den Lernenden sichtbar und bearbeitbar macht (Beywl, 2014; Beywl & Odermatt, 2019) und diese Positionen transparent, wertschätzend und bildungswirksam in die Klärung der Problematik einbindet.

6.2.3 Untersuchungsplan

Die Erhebung der initialen Daten erfolgte im Sommer 2017, kurz nach Schuljahresbeginn, nach einem zuvor festgelegten ›Drehbuch‹:

- Kurzer Input-Vortrag der Lehrkraft (siehe Kapitel 6.1.4) über die Berechtigung von verpflichtendem Musikunterricht
- Eine Woche später (nach individueller Abwägung der persönlichen Meinung) nehmen die SchülerInnen ihre persönliche Meinung oder die Meinung eines fiktiven Politikers mit dem iPad als Video- oder Audioaufnahme auf.
- Die Stellungnahme soll eine Meinung zur Zukunft von obligatorischem Schulmusikunterricht sowie dessen Begründung enthalten.
- Die Stellungnahmen werden nicht benotet, sondern in der Klasse gesammelt und diskutiert.
- Die Stellungnahmen können von den Lernenden freiwillig für die Verwendung in der Ausbildung von Musiklehrpersonen und für die weitere wissenschaftliche Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden.

Die wissenschaftliche Auswertung der von den Schüler:innen zur Verfügung gestellten Videostatements erfolgte im Rahmen des Einstiegsseminars im Grundstudium Fachdidaktik Musik[6] des Studiengangs Sekundarstufe I der *Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz* (PH FHNW) im Herbstsemester 2017. Zwei unabhängige Gruppen von Studierenden[7] erhielten die

6 Veranstaltungstitel: Erleben und Begründen – Musikpädagogische Praxen und ihre bildungstheoretischen Begründungsebenen

7 Das Institut Sekundarstufe der PH FHNW betrieb im Herbstsemester 2017 zwei unterschiedliche Ausbildungsstandorte in Basel und in Brugg/Windisch mit je einer kleinen Seminargruppe Musikdidaktik

freigegebenen Statements der Schülerinnen und Schüler, transkribierten und studierten die Statements, ergänzten die Sammlung mit eigenen Begründungen und diskutierten mögliche Strukturierungen im Rahmen einer Plenumsveranstaltung gemeinsam mit dem Seminarleiter (gleichzeitig Projektleiter) und einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin. Nach einer ersten Klärungsrunde wurden im Rahmen dieser Diskussion zusätzliche Statements aus musikdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive eingebracht. Auf der Grundlage der eigenen Überzeugung und unter Einbezug der gemeinsamen Auswertungssession und der Diskussionen wurden die Studierenden gebeten individuelle Concept-Maps[8] zu entwickeln, die ihr aktuelles Verständnis unterschiedlicher Argumente und Argumentationslinien aufzeigen.

Concept-Maps können, als heuristisches[9] Verfahren, aktuelle Vorstellungen sichtbar machen. Insbesondere durch den darin enthaltenen Perspektivenwechsel ermöglicht das Vorgehen einen wichtigen Schritt in der Standortbestimmung der Lernenden, was als wesentliches Element ›reflexiver Lehrerbildung‹ (Fichten, 2003, S. 86) betrachtet wird. Den Studierenden wurde nahegelegt, die Concept-Maps während des Semesters aufgrund von Erfahrungen und neuen Einsichten zu überarbeiten. Dieser Auftrag erhielt zusätzlichen Nachdruck, weil eine Concept-Map zur Begründung von schulischem Musikunterricht auch als Element der Prüfung im Rahmen des Leistungsnachweises angekündigt war. Damit wurden mehrere Ziele verfolgt: Für die Studierenden konnten Veränderungen im Verständnis von Zusammenhängen sichtbar werden und für die Dozierenden ergab sich eine gute Möglichkeit, Lehrkonzept und Lerneffekte der Veranstaltung zu evaluieren (Beywl & Odermatt, 2019; Härri, 2015; Hattie, 2014). Diese beiden Aspekte sind aber nicht Teil der vorliegenden Untersuchung[10].

Als heuristisches Verfahren ist eine Concept-Map »*something employed as an aid to solving a problem or understanding a procedure*« (Novak & Gowin, 2010, S. 55). Im Sinn qualitativ heuristischer Forschung bieten Concept-Maps eine Möglichkeit, Vorstellungen von pädagogischen Noviz:innen als Einblick in frühe Argumentationskonzepte zu nutzen. Die Schüleraussagen und die Concept-Maps der Studierenden ergänzen die Literatur und sind für die folgenden empirischen Untersuchungen eine zusätzliche und praxisnahe Quelle bei der Entwicklung des

---

8 Concept-Map (auch Begriffsnetz oder Semantic Web) ist das Produkt eines Prozesses der graphischen Darstellung von Wissensbeständen oder der Vernetzung von Begriffen. Ausgehend von Novak und Golwins Buch »*Learning how to learn*« etablierte sich Concept-Mapping in den 1990 Jahren als Lernmethode. Die Methode entstand aus dem Wunsch, Studierenden zu helfen Wissensstrukturen zu verstehen, Probleme zu lösen und Verfahren zu verstehen.

9 Heuristik ist die Wissenschaft des Entdeckens; Heuristiken sind »Methoden zur Entdeckung von relevanten Zusammenhängen« (Sichler, 2000, S. 47)

10 Aufgrund einer kurzfristigen Umstellung in der personellen Besetzung des Studienganges, konnte dieses Projekt vom Autor nicht weiterverfolgt werden.

Interviewleitfadens (siehe Kap. 6.3.3) und zur Konstruktion der Items und Variablen im Fragebogen (siehe Kap. 6.4.4).

6.2.4 Stichprobe

Eine Lehrperson aus dem Mitarbeitenden-Team der PH FHNW erklärte sich, nach Rücksprache mit ihrer Schulleitung, bereit, den Input für die Fachdidaktik-Lehrveranstaltung mit zwei ihrer Klassen der 8. Jahrgangsstufe Sekundarstufe I (14 – 15 Jahre) vorzubereiten. An der Sekundar- und Realschule[11] im Kanton Aargau umfasste der Musikunterricht zum Zeitpunkt der Untersuchung im 7. Schuljahr zwei, im 8. und 9. Schuljahr je eine Wochenlektion. Chorsingen wurde als Wahlfach angeboten. Die Schülerinnen und Schüler konnten ihre Statements im Anschluss auf freiwilliger Basis für die weitere ausbildungspraktische und wissenschaftliche Bearbeitung zur Verfügung stellen. Es standen schliesslich n=16 Statements zur Verfügung.

Die Auswertung erfolgte mit zwei Seminargruppen (n=4; n=8) der PH FHNW im Rahmen des Einstiegsseminars im Grundstudium Fachdidaktik Musik zu musikpädagogischen Praxen und ihren Begründungen[12]. Durch die modulare Anlage des Studiums, waren zu diesem Zeitpunkt acht Studierende (n=2; n=6) in ihrem ersten Studiensemester, während die übrigen im Studium bereits weiter fortgeschritten waren. Um eine grössere Vielfalt auch in der kleineren der Gruppen zu erzeugen, wurden zwei Studierende des Gymnasiallehrer-Studiengangs und eine Fachreferentin zu dieser Sitzung eingeladen. Schliesslich beteiligten sich – mit dem Seminarleiter und der wissenschaftlichen Mitarbeiterin – insgesamt 17 Personen an den beiden Austauschgesprächen. Diese Heterogenität wurde von den Studierenden in der Schlussevaluation positiv rückgemeldet.

6.2.5 Durchführung der Datenerhebung mit integrierter Auswertung

Die Durchführung erfolgte entlang der Planung und in allen Schritten im vorgegebenen Zeitrahmen.

11 Dies waren zum Zeitpunkt der Durchführung im Kanton Aargau (Schweiz) die beiden unteren Stufen einer dreistufig gegliederten Sekundarstufe I.

12 Studierende des Studienganges Sekundarstufe I der PH FHNW entscheiden sich für das Studium von mindestens drei Fächern oder Fachbereichen. Wer Musik belegt, hat sich bewusst für dieses Fach entschieden aber auch für dieses Studium, welches keine musikalische Aufnahmeprüfung verlangt, sondern im Verlauf des Grundstudiums innerhalb der ersten beiden Semester die Voraussetzungen klärt. Im Grundstudium sind vier Seminare im Rahmen der Fachausbildung und zwei Seminare mit fachdidaktischem Schwerpunkt erfolgreich abzuschliessen.

Erhebung der Schülerstatements

Die Unterrichtssequenz wurde von der Lehrperson in Eigenregie im Austausch mit dem Forschungs- und Fachdidaktik-Team entwickelt und durchgeführt. Die Passung in den Unterrichtsalltag wurde wie folgt gestaltet:

- Der 20-minütige Inputvortrag der Lehrperson gab einen kurzen illustrierten Überblick über die Geschichte des Schulfaches Musik und seine jeweilige Begründung – von den alten Griechen bis zum Lehrplan 21 und seiner aktuellen Umsetzung an der Schule.
- Der Auftrag ein kurzes Statement vorzubereiten, wurde bewusst als Hausaufgabe formuliert und mit der Bitte verbunden, die Frage in der Familie zu diskutieren. Den Schülerinnen und Schülern wurde freigestellt, ob sie eine persönliche Stellungnahme verfassen, oder ob sie sich mit fiktivem Namen als Parteimitglied, Influencerin oder als Lobbyist einer bestimmten Gruppierung äussern wollen.
- In der Folgewoche wurden die Statements, nach einer kurzen Vorbereitungszeit, mit dem iPad aufgezeichnet. Die Lehrperson erstellte aus den zur Verfügung gestellten Beiträgen einen Zusammenschnitt für die Diskussion im Plenum.

Die Lernenden waren nach Aussage der Lehrperson motiviert und ernsthaft bei der Sache. Sie zeigten auch im Rahmen der Plenumsdiskussion Offenheit, Ernsthaftigkeit und Engagement. Bei aller Diversität der Positionen habe die Sequenz eine positiv klärende Wirkung für den weiteren Unterricht gehabt[13]. Die freigegebenen Stellungnahmen wurden für die wissenschaftliche Verwendung transkribiert und mit einem Zahlen-Buchstabencode anonymisiert.

Analyse der Schülerstatements und Begründungskonzepte von Studierenden

16 persönliche, echte oder gespielte, Schüler-Statements zum obligatorischen Unterricht im Schulfach Musik im Umfang von ein bis vier Sätzen lagen als Videobotschaften vor. Diese wurden den Studierenden zu Beginn ihres ersten fachdidaktischen Grundlagenseminars in Form eines Video-Zusammenschnitts vorgelegt[14]. Im Rahmen der selbstorganisierten Studienzeit galt es innert Wochenfrist

13 Die Unterrichts-Sequenz wurde in der Folge mit diversen Rechercheaufträgen, Präsentationen und Gruppendiskussionen zu einer grösseren Unterrichtseinheit mit dem Titel ›Braucht es Musik in der Schule?‹ ausgebaut und auf der Unterrichtsplattform www.lernumgebungen.ch zur Verfügung gestellt. (Imthurn & Cslovjecsek, 2018)

14 Die anonymisierten und nach einem einfachen Transkriptionssystem (Dresing & Pehl, 2012) sinngemäss in Standardsprache übertragenen Statements stehen im Anhang 01 zu Verfügung.

Abb. 09: Darstellungsbeispiel: Schülerargumente (+/-) und Studierendenargumente



die Schülerargumente auf einzelne Kärtchen zu notieren und (in anderer Farbe) mit eigenen Argumenten und Oberbegriffen (Kategorien) zu ergänzen. Das so erstellte Kartenset war im Anschluss, in einer Struktur auszulegen, welche die Argumente nach wichtigen Aspekten gruppiert und differenziert.

Diese Struktur war fotografisch festzuhalten und das gesamte Kärtchen-Set in die folgende Präsenzveranstaltung mitzubringen. Dort stellten die Studierenden ihre Kärtchen vor, indem sie nacheinander eine am Fussboden wachsende Struktur ergänzten und veränderten. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Mitarbeiterin war es, das Gespräch zu leiten und dafür zu sorgen, dass einander zugehört wurde. Die Studierenden wurden angehalten, Konstellationen fotografisch festzuhalten, die ihnen wichtig erschienen. Diese Phase hatte den Zweck, Spannungsfelder und Resonanzen im gemeinsamen Austausch sichtbar zu machen und sich gleichzeitig der Ambiguität von Argumenten bezüglich der Begründung bewusst zu werden.

Im Rahmen dieses Austauschs wurde deutlich, dass die Argumentesammlung sehr unterschiedlich strukturiert werden kann. Es wurde entschieden, die Contra-Argumente der Schülerinnen und Schüler zwar festzuhalten, aber nicht weiter in diese Struktur einzubauen, sondern nur die Pro-Argumente zu berücksichtigen.

Abb. 10: Gemeinsames strukturieren der Argumente (Ergebnisse siehe Kap. 6.2.6)



Nach einer ersten Klärungsrunde anhand der eigenen Argumente und der Positionen der Schülerinnen und Schüler wurden zusätzliche Statements aus zwei Expertenbeiträgen eingebracht. Diese galt es im Rahmen der eigenen weiteren Auseinandersetzung (als Stellvertreter für die Expertendiskussion) mit zu bedenken:

- Braucht es Musik in den Schulen? (Oelkers, 2002):
  - ◇ Musik braucht keine Argumente
  - ◇ Unverzichtbar, weil nur in der allgemeinbildenden Schule alle Kinder annähernd gleich erreicht werden können
  - ◇ Musik ist frei von externen Zwecken, kann sich nur auf sich selbst beziehen
  - ◇ Musikalisches Können dient vor allem der Musik
  - ◇ Musik/Klang als Kommunikationsinstrument
  - ◇ Musik ist ein rationales Fach, gut strukturiert und lernbar, nicht ein rein seelisches Ereignis
  - ◇ Musikunterricht muss Differenz schaffen zum ›Rieselfeld‹ der Alltagsmusik
  - ◇ Musikalische Bildung gegen ungefilterte Manipulation
  - ◇ Musik als Gemeinschaftsbildung und nicht einfach private Geschmackssache
  - ◇ Aufbau eines gemeinsamen Liedgutes
  - ◇ Frühenglisch als Begründung für die Liedauswahl
  - ◇ Musikunterricht ermöglicht herausragende Hör-Erlebnisse

- ◇ Musik ist eine abstrakte und zugleich sinnliche Symbolwelt
- ◇ Musik ist Sprache und Ausdrucksform
- ◇ Musikunterricht kann helfen eigenes Können zu entwickeln
- ◇ Musikunterricht kann helfen Alternativen zu erproben
- ◇ Musikunterricht kann helfen eine Vorstellung von der Weite und Tiefe von Musik herauszubilden
- ◇ Musikunterricht kann helfen den Sinn für Harmonie und Disharmonie zu schulen
- ◇ Die Liebe zur Musik ist der wesentliche Standard, diese muss gebildet werden

- Die Bildungsdebatte als Kampf um Werte (Varkøy, 2016a):
  - ◇ Musik als Gegenstand der Erkenntnis
    - Musik dient der Erkenntnis kosmischer Prinzipien
    - Musik hilft Gott zu erkennen
    - Musik dient dem Erkennen der eigenen Gefühle
    - Musik liefert Erkenntnisse über die Gesellschaft
  - ◇ Musik als Bildungsgegenstand
    - Musik dient der Entwicklung von Moral
    - Musik ist Hilfsmittel bei der Einübung von Sozialverhalten
  - ◇ Musik als Ausdrucksmittel (Rituelle Rationalität)
    - Musik als menschliches Bedürfnis
    - Musik als ›Gottesgeschenk‹
    - Musik ist naturgegeben, braucht keine Begründung
    - Musik als Sprache für das Unsagbare
    - Musik als Produkt
    - Wiederverzauberung der Welt
  - ◇ Musik als Mittel zum Zweck (Instrumentelle Realität)
    - Musik als Werkzeug für aussermusikalische Zwecke
    - Musik unterstützt das Lernen in anderen Schulfächern
    - Musik wirkt positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung
    - Musik als Spielball des sozialen Miteinander
    - sog. ›Transfereffekte‹ fördern Kreativität, Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit
  - ◇ Musik als zweckfreies Handeln (Autonomie-Ästhetik)
    - Musik als Handeln an und für sich
    - Musik grundsätzlich ›unnütz‹

Die Beiträge der beiden Bildungsexperten aus der Erziehungswissenschaft und der Musikdidaktik[15] erhöhten die Komplexität noch weiter. Gleichzeitig halfen sie den Studierenden, die labile Struktur zu überprüfen, zu verändern und weiter zu diskutieren. Mit den beiden Experten kamen erstmals auch die Argumentationslinien ins Spiel, aus welchen die Dichotomien konstruiert sind: Der Selbstzweck und die Unterscheidung inner- und ausser-musikalischer Zwecke.

In Abb. 11 ist zu sehen, dass die beiden Kategorien ›Selbstzweck‹ und ›Förderung spez. Fähigkeiten‹ nur aus Argumenten der beiden Experten gebildet wurden. Die Kategorie ›Förderung spez. Fähigkeiten‹ umfasste zu diesem Zeitpunkt noch musikalische und aussermusikalische Fähigkeiten, also sowohl ›Aufbau eines gemeinsamen Liedgutes‹, wie ›Frühenglisch als Begründung der Liedauswahl‹ oder ›Musik als Werkzeug, Mittel und Instrument für aussermusikalische Ziele‹. Der ›Ausbau musikalischer Fähigkeiten‹ wurde von den Studierenden einer Kategorie ›Persönlichkeitsentwicklung und Talentförderung‹ zugeordnet. Der Zweck ist demnach aus der Sicht der Studierenden nicht die Musik selber, sondern die Entwicklung und Förderung der Lernenden.

In dieser intensiven Sequenz wurde deutlich, dass die Begründung von obligatorischem Unterricht im Schulfach Musik ein komplexes und dynamisches Spannungsfeld ist, welches auf Überzeugungen beruht, die auf persönlichen Erfahrungen beruhen und die sich im Laufe der Zeit auch wandeln können. Im Anschluss an diese Austauschrunde erhielten die Studierenden den Auftrag, für die folgende Veranstaltung eine individuelle Concept-Map zu entwerfen, die ihr aktuelles Verständnis der unterschiedlichen Argumente und Argumentationslinien darstellt:
Die Concept-Maps wurden eine Woche später vorgestellt und in der Gruppe kritisch und wertschätzend diskutiert. Das Resultat bestätigte die Erfahrung der Plenarrunde. Es wurde nochmals deutlich, wie unterschiedlich argumentiert werden kann und wie wichtig die individuellen Konzepte[16] für den eigenen Lernprozess sind. Zugrundeliegende fachdidaktische Individualkonzepte[17] bilden im Spiegel elaborierter fachdidaktischer Theorien einen wichtigen Ansatz-

15 Die Stichworte sind nicht als Meinung der beiden Experten zu interpretieren. Es handelt sich um Argumente, welche in den beiden Beiträgen um Sinn einer Übersicht formuliert und zum Teil kritisch kommentiert wurden.

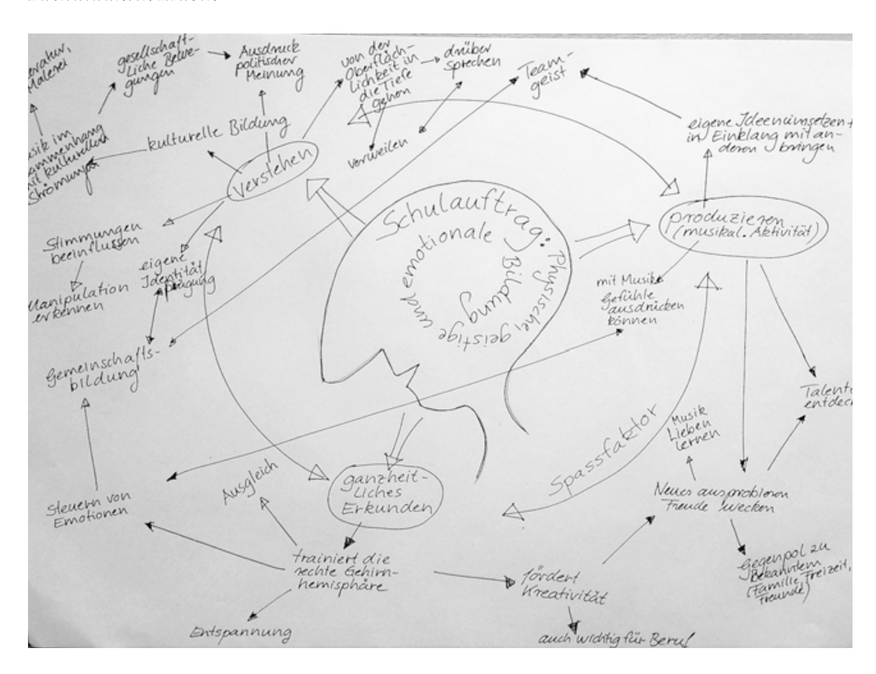
16 Einzelne Studierende entwickelten, auf der Basis ihrer Vorstellungen, bereits für diese vierte Veranstaltung im Rahmen ihres ersten musikdidaktischen Grundlagenseminars komplexe pädagogische Fachkonzepte. Im Austausch wurde deutlich, wie abhängig Begründungskonzepte von Inhalten und Umsetzungen im konkreten Unterricht sind.

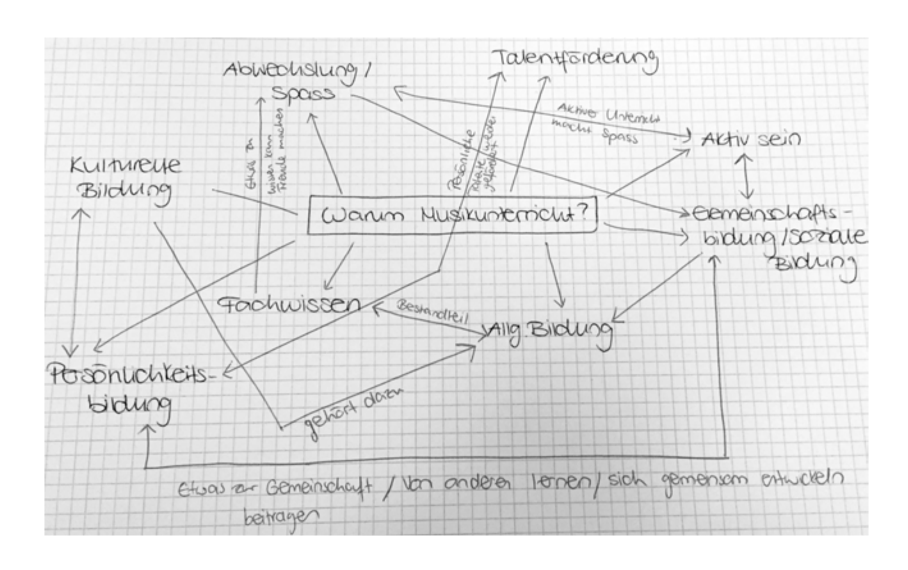
17 Der Begriff ›Individualkonzept‹ wird von Nissen (2014, S. 2) in Abgrenzung zum unbefriedigenden Konzept der ›subjektiven Theorien‹ vorgeschlagen: »*Der erste Teil des Begriffs akzentuiert die Anbindung an das Subjekt, im Begriff ›Konzept‹ treffen Planmässigkeit im Sinne der Konstruktion von Zusammenhängen und Vorläufigkeit im Sinne eines ständigen Wandels aufeinander.*«

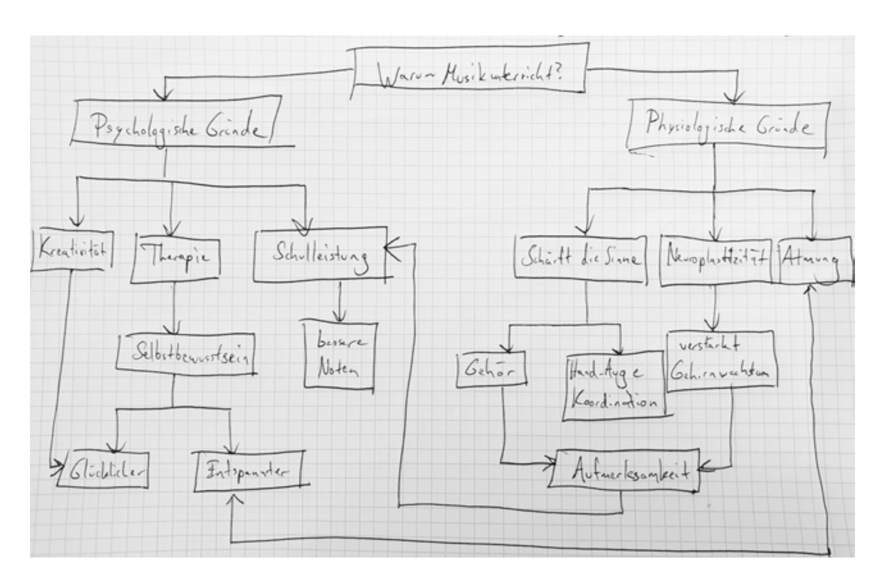
Abb. 11: Ausschnitt der Kategorienbildung nach Einbezug der Expertenargumente



Abb. 12/13/14: Unterschiedliche Concept-Maps der Studierenden im Einstiegsseminar Fachdidaktik Musik







punkt für die ›Erweiterung der Perspektive‹ und die individuelle Professionalisierungsentwicklung:

> Kein didaktisches Modell berücksichtigt die alltägliche Belastung der beteiligten LehrerInnen, die Individualität der SchülerInnengruppen und die teilweise problematischen Geschichten der Beteiligten so, wie es in einem Individualkonzept geschieht. (Niessen, 2008, S. 13)

Aus der Perspektive der Lehrentwicklung ist die beschriebene Ausbildungssequenz deshalb durchaus auch als Vorschlag zu verstehen, wie die fachdidaktische Ausbildung konkret als eine *»Didaktik für Lehrer_innen als Lerner_innen«* (Niessen, 2014, S. 7) entwickelt werden kann[18].

6.2.6 Datenanalyse

Die Statements der Schüler und Schülerinnen und die Begründungskonzepte (Concept-Maps) der Studierenden, die in Verbindung mit der Auswertung dieser Meinungen entwickelt wurden, werden separat ausgewertet.

Auswertung der Schülerstatements

Die Statements der Lernenden der Zielstufe bestätigen die Annahme aus deskriptiven Untersuchungen (vgl. Heß, 2018, S. 35), dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in der Lage sind, eine Meinung zur Frage einer verpflichtenden Teilnahme am schulischen Musikunterricht zu formulieren und aus ihrer Perspektive zu begründen. Die befragten Schülerinnen und Schüler sind gegenüber obligatorischem Musikunterricht eher kritisch eingestellt. Während zwei Schülerstatements ein Spannungsfeld aufzeigen, also Pro- und Kontra-Argumente bezüglich einer verpflichtenden Unterrichtsteilnahme einander gegenüberstellen, sind alle anderen klar für (n = 6) oder gegen (n = 8) obligatorischen Unterricht im Schulfach Musik. Dass die Meinungen und Argumente von Schüler:innen zur Frage des obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik so stark polarisieren (Tab. 06), liegt natürlich auch an der Fragestellung.

Die ablehnenden Schülerargumente beziehen sich hauptsächlich auf die Aspekte Nützlichkeit und Aufwand. Bei den bejahenden Schülerargumenten werden der Spass, die Stimmung, die Eigenaktivität und auch musikalisch-künstlerische Kompetenz genannt. Die Reichweite der Argumente ist dabei sehr unterschiedlich. Die meisten der Befragten beziehen sich in ihrer Argumentation auf die eigenen aktuellen Bedürfnisse, was Freizeit, Unterricht und auch die Zukunft betrifft. Der Einfluss der laufenden Berufswahlentscheidungen ist ausgeprägt. Die Schülerargumente lassen sich bezüglich Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung und den Dimensionen ›Arbeit/Schule‹ und ›Freizeit‹ unterscheiden (siehe Tab. 07).

18 Im Hinblick auf den Leistungsnachweis Ende des Semesters galt es für die Studierenden diese ersten Concept-Maps anhand von Erkenntnissen aus Praxis und Lehre individuell zu kommentieren und zu revidieren. Da es im Rahmen dieser Studie nicht das Ziel ist die Professionalisierungsprozesse der Studierenden zu untersuchen, werden diese Produkte hier nicht weiter verfolgt.

Tab. 06: Meinungen und Argumente von Schüler:innen zur Frage des obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik

Soll das Schulfach Musik an der Sekundarstufe I obligatorisch bleiben?

PRO	Sowohl-als-auch	KONTRA
Gute Stimmung - macht Spass - beeinflusst die Stimmung **Abwechslung** - bringt Abwechslung - abwechslungsreiches Fach **Eigenaktivität** -man kann körperlich aktiv sein **geringer Anspruch** - ist nicht streng **Kompetenzaufbau** - man kann etwas über Musik lernen - man wir als Künstler ge fördert - man kann Instrumente aus probieren	- Das Fach ist unnötig, aber es reisst aus dem Alltag heraus - Das Fach ist wichtig, aber besser nur für diejenigen die wollen	**Nützlichkeit** - Unnötiges Fach - nicht relevant für den Beruf - andere Fächer sind wichtiger - nicht nützlich, deshalb nicht obligatorisch - zum Musikhören und Down loaden braucht es keinen Musikunterricht **Aufwand** - keine Zeit wegen Lehrstellen suche - lieber Zeit für Hausaufgaben **Alternativen** - wer Musiker werden will, soll das ausserschulisch tun

Tab. 07: Schülerargumente in vier Dimensionen

	Gegenwart	Zukunft
Arbeit Unterricht/Beruf	- Abwechslung in Schulalltag (+) - ermöglicht aktives Handeln (+) - Eigenaktivität (+) - abwechslungsreiches Fach (+) - nicht streng (+) - Entspannung (+) - Spass haben (+) - nicht nur sitzen (+) - cool (+) - fehlende Zeit ()	- nicht relevant () - unnötiges Fach () - andere Fächer sind wichtiger () - ausserschulische Möglichkeiten (+/)
Freizeit	- Musik hören/downloaden (+/) - macht Spass (+) - Instrumente ausprobieren (+) - beeinflusst Stimmung (+) - Ablenkung (+)	- Talente fördern (+) - fördert Kreativität (+) - Wissen über Musik (+) - Spass haben (+) - sich ablenken können (+)

Die Schülerargumente beschreiben in ihrer Gesamtheit eine recht grosse Vielfalt. Durch die Aufforderung eine klare Haltung einzunehmen, sind die meisten Schülerstatements der ablehnenden oder bejahenden Seite zugeordnet. Auffallend ist, dass für die vorliegende Stichprobe der schulische Musikunterricht hinsichtlich der beruflichen Zukunft keine Legitimation hat; seine Bedeutung liegt in der aktuellen Schulerfahrung und in der Freizeit. Aus Sicht der befragten Jugendlichen ist die Begründung von obligatorischem Unterricht im Schulfach Musik schwierig.

Auswertung Studierenden-Reaktionen im ersten Fachdidaktik-Grundlagenseminar

Die in die Auswertung involvierten Studierenden (Fachdidaktik-Noviz:innen) ergänzten die Schülerstatements mit zusätzlichen Argumenten. Dabei entstanden unterschiedliche Ordnungssysteme. Die folgende Kategorisierung (Tab. 08) ist eine Variante, welche sich – vor dem Einbezug der Expertenargumente aber unter Einbezug der Argumente aller Studierenden – in den Austauschrunden in beiden Studierendenkohorten relativ stabil etablierte.

Tab. 08: Begründungen der Studierenden auf Basis der Schülerargumente

Oberbegriff	Argumente
Soziale Aspekte:	- vermittelt soziale Kompetenzen - stärkt den Klassenzusammenhalt - lehrt Verantwortung zu übernehmen
Persönlichkeits-entwicklung:	- stärkt das Selbstbewusstseins - ist gut für Selbstvertrauen - ist Identitätsstiftend - hilft sich selber Kennenlernen - weckt Interessen - fördert Talente - fördert Kreativität - fördert Konzentration - fördert Bewegung - fördert Koordination - fördert die Feinmotorik - fördert das Gehör - ist gut für kognitive Entwicklung
Kommunikationsinstrument:	- wichtiges Kommunikationsmittel - ist ein Mittel sich auszudrücken
Bezüge zu anderen Fächern:	- hat viel mit Biologie, Physik und Mathematik zu tun
Handlungsaspekt:	- man kann experimentieren

Kulturelle Bedeutung:	- verbindet Kulturen - vermittelt kulturelle Kompetenzen - ermöglicht Bühnenauftritte
Alltagsbedeutung:	- ist allgegenwärtig - bietet für alle etwas - kann jederzeit angewendet werden - ermöglicht Lebensqualität als Ausgleich

Einige Aussagen wurden von den Studierenden nicht als Begründungen, sondern als Anforderungen an den Musikunterricht formuliert:

Tab. 09: Artikulierte Anforderungen an den Unterricht und die Lehrperson

Oberbegriff	**Anforderungen**
Handlungsaspekt	Musik soll nicht nur gehört, sondern auch erfahren/ausprobiert werden
Partizipation und Mit-Verantwortung	Schüler in die Gestaltung des Unterrichts miteinbeziehen
Edutainment	Abwechslung durch Theorie und Praxis Musikunterricht soll abwechslungsreich gestaltet werden

Die Forderungen nach Partizipation der Lernenden in der Unterrichtsplanung und ihre körperliche Aktivierung im Unterricht wurden teilweise auch als Unterrichtsziele ausgelegt. Die Forderung den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten jedoch, wurde klar als methodischer Anspruch und nicht als Unterrichtszweck betrachtet.

Nach einem ca. 40-minütigen intensiven Austausch und einer kurzen Pause um individuell Gedanken festzuhalten, wurden die Diskussionen anhand der eingebrachten Positionen aus den Expertenbeiträgen[19] noch einmal angeregt. Es ist deshalb interessant zu beobachten, welche zusätzlichen Argumente in den anschliessend individuell, in Hausarbeit entwickelten Concept-Maps, aufgenommen wurden.

Studierendenargumente nach der Auseinandersetzung mit den Expertenpositionen:

19 Diese Positionen wurden von den Dozierenden im Voraus ebenfalls auf Kärtchen notiert

Tab. 10: Kategorien und Argumente aus den Concept-Maps der Studierenden

Oberbegriff	Argumente
Persönlichkeitsentwicklung:	Talentförderung, Psychologische Gründe (Kreativität, Therapie, Schulleistung, Selbstbewusstsein, Glück, Entspannung), physiologische Gründe (Sinnesschärfung, Neuroplastizität, verbindet Gehirnhälften, Atmung, Gehör, Hand-Auge-Koordination, Aufmerksamkeit), Identitätsprägung, Auftrittskompetenz, Mut zur Blamage, Umgang mit Emotionen, Freude erleben, Multitasking, Integration, sich anpassen lernen, verweilen können
Handlungsorientierung:	Aktiv sein, Ideen umsetzen
soziale Aspekte:	Gemeinschaftsbildung, Teamgeist, gesellschaftliche Profilierung, Klassenzusammenhalt, einfügen/anpassen, Zusammengehörigkeitsgefühl, Zusammenarbeit, Erfahrungen teilen
Kulturelle Bedeutung:	Unbekanntes kennenlernen, kulturelle Teilhabe
Fachlernen Musik:	Fachwissen in Musik, Liebe zu Musik, Grundwissen für alle, Gemeinsame Basis, Musikinstrumente ausprobieren
allgemeine Bildung:	allgemeine Kreativität, von der Oberfläche in die Tiefe gehen, verweilen können, Horizont erweitern, ausserfachliches Wissen
Wohlbefinden:	Ausgleich, Entspannung, Auflockerung, Abwechslung, Abwechslung zu anderen Fächern, Gegenpol zu abstrakten Fächern, Stimmungsbeeinflussung, Emotionen steuern und ausdrücken, Freude wecken, Spassfaktor
Manipulation:	Umgang mit Manipulation, Resistenz durch Bewusstsein
berufliche Vorbereitung:	Grundlagen für Eventmanagement, Musik/Filmproduktion

Auffallend ist, dass in den Concept-Maps der Studierenden die für die Wertediskussion wichtige Position der grundsätzlichen Zweckfreiheit als Argument für die Legitimierung obligatorischen Musikunterrichts nicht auftaucht. Hingegen konnte sich neu die Entwicklung musikalischer Kompetenz sogar als Kategorie etablieren. Ganz allgemein sind bei den von den Studierenden individuell erstellten Concept-Maps grosse Unterschiede bezüglich der Darstellung festzustellen. Diese hinsichtlich ihrer Qualität zu bewerten, erschien für die Bearbeitung der Forschungsfragen wenig zielführend. Nichtsdestotrotz konnten die darin enthaltenen Vorschläge für die Kategorienbildung und die formulierten Argumente zusätzlich in die Sammlung aufgenommen und für die Entwicklung der Instrumente der folgenden Interview- und dann auch der Fragebogenstudie genutzt werden.

6.2.7 Ergebnisse

Aus dieser Vorstudie können einerseits Ergebnisse aus der Auswertung der Schülerstatements und andererseits aus der Diskussion und Verarbeitung dieser Statements mit den Studierenden des ersten Fachdidaktik-Grundlagenseminars des Studienganges Sekundarstufe I der PH FHNW berichtet werden.

Auswertung der Schüleraussagen

Wenn Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I im Alltag unaufgefordert ihre Lehrpersonen nach dem Zweck des Unterrichts fragen, dann ist anzunehmen, dass dies hauptsächlich aus kritischer Perspektive erfolgt. Werden sie gebeten ihre Meinung (oder die Meinung einer fiktiven Person) zu äussern, besteht die Wahrscheinlichkeit, dass die Rückmeldungen diverser sind. Die befragten Jugendlichen[20] waren durchaus in der Lage diese Position, meist subjektiv und mehr oder weniger differenziert, auch zu begründen. Natürlich sind die Statements auch in Abhängigkeit des aktuellen erlebten Unterrichts zu verstehen. Die meisten Stellungnahmen gingen aber über diesen engen und konkreten Situationsbezug hinaus und suchten nach einem übergeordneten Zweck. Als Schwächen des Faches werden die mangelnde Zukunftsbedeutung sowie der Eindruck von Zeitverschwendung genannt. Mit dem Spassfaktor (vgl. Heß, 2011), der Entspannung[21], der Handlungsorientierung und der künstlerischen Bildung werden aber auch Stärken des Faches deutlich.

*Abb. 15: Stärken und Schwächen in der Akzeptanz obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik aus der Sicht von Schüler*innen*



20 Eine Stichprobenziehung welche über einen situativen Einblick in aktuelle Klassenzimmer hinausgeht, ist durch die hohe Dynamik kaum realisierbar. Befragungen werden einerseits immer von der aktuellen Unterrichtserfahrung der Schüler:innen geprägt sein und andererseits aber auch immer grundsätzliche Haltungen widerspiegeln. Vorbehältlich spezifischer Untersuchungen kann dem Ergebnis damit eine gewisse Exemplarizität zugestanden werden.

21 Aristoteles nannte in seinen staatsphilosophischen Schriften unter anderem die Eigenschaft der Musik für Entspannung und die Erholung von Anspannung.

Für Schülerinnen und Schüler in diesem Alter scheinen, sobald der Spassfaktor zu wenig zum Tragen kommt, die negativ eingeschätzte Zukunftsbedeutung und der grosse Aufwand in den Vordergrund zu rücken. Die qualitative Komponente von Spass als zentralem, auf die aktuelle Befindlichkeit bezogenen Faktors, zeigt sich gut in der Darstellung von Juliane Ribke (2003, S. 65):

Abb. 16: Qualitative Komponenten von ›Spass haben‹ nach Ribke (2003, S. 65)

Die konsequente Selbstreferez in der individuellen Beurteilung macht aus diesem Wunsch in heterogenen Schulklassen eine echte Herausforderung, insbesondere wenn der Spass erarbeitet werden muss und die Toleranz für ›Belohnungsaufschub‹ gering ist (vgl. Cslovjecsek, 2009).

Auswertung der Novizen-Studierendenargumente

Die Auswertung der Concept-Maps der Studierenden des ersten Fachdidaktik-Grundlagen-seminars des Studienganges Sekundarstufe I der PH FHNW stützt die Annahme, dass bereits zu Studienbeginn für die Professionalitätsentwicklung wichtige Individualkonzepte (Niessen, 2006, 2014) vorhanden sind. Obwohl »*nur im Kontext der jeweiligen Biographien zu verstehen, erfüllen [sie] für die [weitere] Konstruktion der eigenen Biographie eine bestimmte Funktion, indem sie die eigenen Erfahrungen strukturieren und fruchtbar machen*« (Niessen, 2014, S. 6). Insofern kann auch bezüglich der Begründungsideen festgestellt werden, dass Argumentationskonzepte bereits zu Beginn des Studiums bestehen. Gemäss Niessen ist zu erwarten, dass diese Konzepte während der Ausbildung und insbesondere auch in der Praxis über die gesamte Berufslaufbahn wirksam bleiben. Es ist deshalb von Interesse zu beobachten, ob und wie sich solche Konzepte im Verlauf des Studiums und

im Verlauf der Entwicklung *on the Job* verändern (a.a.O., S. 7). Die Entwicklung der Argumentation im Rahmen der Ausbildungssequenz kann da einen Hinweis geben[22]: Während die ersten, vom Unterricht noch nicht tangierten Reaktionen sich fast ausschliesslich auf aussermusikalische Begründungen beziehen, erscheint bei einigen nach der Konfrontation mit den Positionen aus den Expertenbeiträgen *Fachlernen Musik* als Argument; Spass, Ausgleich und Entspannung werden als Funktion von Musikunterricht verstanden. Insofern bleibt *Zweckfreiheit* als Argument unbeachtet.

Der folgende Zusammenzug bisher genannter Argumente und aus dem Material induktiv entwickelter Kategorisierungen ist als lose Sammlung zu verstehen. Die Gewichtung der einzelnen Argumente ist individuell und bei den bisher involvierten Teilnehmenden sehr heterogen. Auch deshalb »*erscheint [es] wenig fruchtbar, ›typische Merkmale‹ von Musiklehrer_innen auf einer inhaltlichen Ebene zu suchen. Zu finden wäre bei einer solchen Suche nur Heterogenität*« (ebd.). In der Übersicht der Argumente und Kategorien aus den individuell erstellten Concept-Maps (Tab. 11), wird die Problematik einerseits in der Vielfalt und andererseits in Überschneidungen deutlich.

22 Es handelt sich hier um einen kurzfristigen Effekt. Allerdings wurde das Fachlernen auch in den Essays am Ende des ersten Semesters von allen Studierenden thematisiert. Ob sich diese Veränderung nachhaltig etablieren konnte, kann aufgrund der vorliegenden Daten jedoch nicht gesagt werden.

Tab. 11: Argumente und Kategorien aus den Concept-Maps der Studierenden des Grundlagenseminars Fachdidaktik Musik

Kategorie	Argument
Soziale Aspekte:	- vermittelt soziale Kompetenzen - stärkt den Klassenzusammenhalt - bedeutet Verantwortung übernehmen - unterstützt die Einübung von Sozialverhalten - liefert Erkenntnisse über die Gesellschaft - ermöglicht gemeinsames Liedgut - ist Gemeinschaftsbildung - fördert den Teamgeist - ist gesellschaftliche Profilierung - heisst sich einfügen/anpassen lernen - lässt Zusammengehörigkeitsgefühl erleben - macht Zusammenarbeit erlebbar - bedeutet Erfahrungen teilen
Persönlichkeits-entwicklung:	- kann das Selbstbewusstsein stärken - unterstützt den Aufbau von Selbstvertrauen - ist Identitätsstiftend - hilft sich selber Kennenlernen - fördert Individualität - fördert Kreativität - fördert Konzentration - fördert Bewegung - fördert Koordination - fördert die Feinmotorik - fördert das Gehör - aktiviert Kognition - fördert Kreativität, Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit - dient dem Erkennen der eigenen Gefühle - schult den Sinn für Harmonie und Disharmonie - ist ein seelisches Ereignis - bedeutet Talentförderung - diverse Psychologische Gründe (Kreativität, Therapie, Schulleistung, Selbstbewusstsein, Glück, Entspannung) - diverse Physiologische Gründe (Sinnesschärfung, Neuroplastizität, verbindet Gehirnhälften, Atmung, Gehör, Hand-Auge-Koordination, Aufmerksamkeit) - fordert Auftrittskompetenz - fordert Mut zur Blamage - ermöglicht Gefühle zu erleben - erfordert Multitasking - bedeutet sich einfügen, anpassen lernen - lehrt verweilen können
Kommunikationsinstrument:	- Wichtiges Kommunikationsmittel - Mittel sich auszudrücken - abstrakte und zugleich sinnliche Symbolwelt

Fachlernen Musik:	- erkennen der Werte von Zweckfreiheit - hilft Liebe zu Musik aufbauen - dient vor allem der Musik - soll Interesse am Fach wecken - ist künstlerische Förderung - ermöglicht Instrumente kennenlernen - eröffnet musikalisches Hintergrundwissen - bildet eine Vorstellung von der Weite und Tiefe von Musik - hilft eigenes Können entwickeln - ermöglicht herausragende Hör-Erlebnisse - schafft Differenz zum »Rieselfeld« der Alltagsmusik - ist rationales Fach, gut strukturiert und lernbar - baut Fachwissen in Musik auf - ermöglicht Grundwissen für alle - schafft eine gemeinsame Basis
Lernen in anderen Disziplinen:	- hat viel mit Biologie, Physik und Mathematik zu tun - unterstützt das Lernen in anderen Schulfächern - dient der Erkenntnis kosmischer Prinzipien - unterstützt frühes Englisch Lernen - erweitert Fachgrenzen - lehrt ausserfachliches Wissen
Allgemeines Bildungsinstrument:	- dient der Entwicklung von Moral - wirkt gegen ungefilterte Manipulation - nur in der allgemeinbildenden Schule können alle Kinder annähernd gleich erreicht werden - geht von der Oberfläche in die Tiefe - fördert allgemeine Kreativität - bedeutet verweilen können - lehrt Umgang mit Manipulation - baut durch Bewusstsein Resistenz auf
Handlungsfeld:	- gibt Raum zum Experimentieren - kann helfen Alternativen zu erproben - bedeutet aktiv zu sein - inspiriert Ideen umzusetzen
Kulturelle Bedeutung:	- verbindet Kulturen - vermittelt Kultur - ermöglicht Bühnenauftritte - hilft die Liebe zur Musik entwickeln - ist Sprache und Ausdrucksform - ermöglicht Unbekanntes kennen zu lernen - ermöglicht kulturelle Teilhabe
Alltagsbedeutung:	- ist allgegenwärtig - bietet für alle etwas - steht jederzeit zur Verfügung - ermöglicht Lebensqualität und Ausgleich

Gegenwarts-bedeutung:	- bringt Abwechslung in den Schulalltag - ist nicht anstrengend - macht Spass - beeinflusst die Stimmung - man kann körperlich aktiv sein - ist Ausgleich zu anderen Schulfächen - ermöglicht Entspannung - wirkt als Auflockerung - bringt Abwechslung - ist ein Gegenpol zu abstrakten Fächern - steuert Emotionen - ermöglicht emotionalen Ausdruck - fördert Wohlbefinden - weckt Freude
Zukunfts-bedeutung:	- ist Ausdrucksmittel - ist menschliches Bedürfnis - fördert Wohlbefinden - ermöglicht Glücksmomente - ist berufliche Vorbereitung (z.B. Eventmanagement, Musik/Filmproduktion)

Interessanterweise wurden einige Argumente aus den Expertenbeiträgen von keinem der Studierenden in die eigene Konzept-Map aufgenommen:

Tab. 12: in den Concept-Maps der Studierenden nicht berücksichtigte Argumente und Kategorien

Kategorie	**Argument**
braucht keine Begründung	- Musik als ›Gottesgeschenk‹ - Musik ist naturgegeben - Musik kann sich nur auf sich selbst beziehen - Musik ist frei von externen Zwecken
Spirituelle Bedeutung	- hilft Gott zu erkennen

Mit all ihren Inkonsistenzen und offenen Fragen dient diese Sammlung in der Folge gemeinsam mit der konsultierten Literatur als Grundlage, um den Leitfaden für die qualitative Interviewstudie (Kap. 6.3) sowie die Items der Fragebogenstudie (Kap. 6.4) zu entwickeln.

6.2.8 Fazit und Limitationen der Vorstudie 1

Ziel dieser Vorstudie war eine Exploration im Feld der Schüler:innen und Noch-nicht-Lehrpersonen. Insbesondere ging es um einen Einblick in die Überzeugungen von Personen, die persönlich von der Frage nach der Legitimation schulischen Musikunterrichts betroffen sind, die aber gleichzeitig noch kaum Erfahrungen aus Lehrpersonen-Perspektive oder Kompetenzen aus fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung haben. Die Studie wurde als Einstieg in die Methode des *Practitionar Research* für das erste Semester in Fachdidaktik Musik im Rahmen des Studienganges Sekundarstufe I an der PH FHNW entwickelt. Sie diente in erster Linie Unterrichts- und Ausbildungszielen. Die Reichweite der Untersuchung ist deshalb auf die beteiligten Gruppen begrenzt. Ganz im Sinn einer Vorstudie ermöglicht sie aber einen Einblick in Positionen der eigentlichen Zielgruppe schulischen Musikunterrichts, der Lernenden. Da dabei die Stimmen von zwei klar zu unterscheidenden Gruppen zu vernehmen sind, wird das Fazit gruppenspezifisch formuliert.

Fazit der Befragung von Lernenden der Sekundarstufe I

Die vorliegenden Statements der Schülerinnen und Schüler haben durchwegs eine starke selbstreferenzielle Prägung. Aus der Passung von individuellen Bedürfnissen und Erfahrungen wurde insbesondere die wahrgenommene Funktion des Faches beurteilt. Dabei wurde, meist aus subjektiver Sicht, die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von schulischem Musikunterricht bezüglich den beiden Bereichen Freizeit und Pflicht (Schule/Arbeit) beurteilt. Die eigene Position gegenüber der Legitimation obligatorischen Unterrichts wurde mehrheitlich über Argumente zur Bedeutung für Schule und Beruf begründet. In anschliessenden Gesprächen wurde deutlich, dass die Positionen ›macht Spass‹ und ›unnötiges Fach‹ (obwohl die Argumente durchaus dichotom erscheinen) nicht unbedingt als Gegensatz zu legitimierenden Argumenten verstanden werden[23]. Es wäre weiter zu prüfen, ob das hierbei entwickelte Vorgehen als Lernumgebung im Unterricht[24] einen Beitrag zum Umgang mit Ambiguitäten in der Beurteilung gesellschaftlicher Grundsatzfragen ermöglicht und ob damit, in Klassen mit hoher Heterogenität bezüglich der Motivation, eine tragfähige Basis für gelingenden obligatorischen Musikunterricht geschaffen werden kann.

---

23 In den anschliessenden Klassengesprächen mit der Lehrperson ging es darum, die Bedeutung der Argumentationen in diesen Dimensionen zu klären und zu lernen, dieses Spannungsfeld als konstitutives Merkmal von schulischem Musikunterricht anzuerkennen, d.h. Ambiguitätstoleranz zu entwickeln.

24 Siehe https://www.lernumgebungen.ch/crossover/braucht-es-musik-der-schule

Fazit aus der Arbeit mit erstsemestrigen Studierenden in Fachdidaktik Musik

In den ersten Reaktionen der befragten Novizinnen und Novizen der Fachdidaktik Musik auf die Argumente der Schülerinnen und Schüler wurde das zweckfreie Tun als Argument zur Begründung von schulischem Musikunterricht *nicht* verwendet. Die Argumente bezogen sich vor allem auf aussermusikalische Begründungslinien. Als spezifisch *musikalischer* Zweck wurde nur das Wecken von Interesse an Musik genannt, sowie die Bedeutung von Musikunterricht für die kulturelle Bildung – was jedoch zugleich inner- und aussermusikalisch zu verstehen ist. Nach der Konfrontation mit zwei ausgewählten Expertenbeiträgen wurde der spezifisch musikalische Kompetenzaufbau als Argumentationslinie für die Legitimation von schulischem Musikunterricht deutlicher formuliert. Die zweckfreie Erfahrung jedoch blieb als Legitimationskonzept unberücksichtigt. Die Argumentationen waren weder durch den Dualismus der ersten noch der zweiten Dichotomie geprägt. Diese Beobachtung wird durch die anschliessend erstellten Concept-Maps gestützt. Es wäre zu untersuchen, ob die Argumentation über zweckfreie Erfahrungen beim Musizieren Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn allgemein wenig bewusst ist oder wovon ein entsprechendes Bewusstsein abhängig ist. Die nun folgende Interviewstudie bietet die Möglichkeit zu untersuchen, ob und wie sich diese Argumentationslinie im weiteren Verlauf des Studiums in diesem spezifischen Studiengang der PH FHNW manifestiert.

6.3 Vorstudie 2: Interviewstudie mit Studierenden für Musik Lehramt Sekundarstufe I

Nachdem in der ersten Vorstudie Studierende am Anfang ihrer fachdidaktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) involviert waren, sollen in diesem Schritt weiter fortgeschrittene Studierende zu Wort kommen. Dazu gehören einerseits Studierende aus dem Bachelor-Hauptstudium (abgeschlossenes Grundstudium) und andererseits Studierende, welche Musik als Vertiefungsfach im Rahmen der Masterausbildung Sekundarstufe I belegen[25]. Die Lehrer:innenbildung ist nach Reusser & Pauli (2010, S. 18, basierend auf Fend 2002, Helmke 2009) eines der wichtigen angebotsbezogenen Stützsysteme für Unterricht und Lehrpersonen-Merkmale. Um valide Daten aus einer Befragung von Studierenden zu erhalten sind diverse Aspekte zu beachten (vgl. Scheele & Groeben, 2020). Unter anderem ist es wichtig,

25 Im Studium zur Lehrperson Sekundarstufe I an der PH FHNW waren im Studienjahr 2017/18 im integrierten Studiengang in der Bachelor-Phase mindestens drei Schulfächer zu studieren, von denen dann eines oder zwei Fächer in der Masterphase vertieft werden konnten.

dass die Bedeutung der Thematik für die Befragten selber nachvollziehbar ist (siehe dazu Kap. 6.1). Ebenfalls zu begründen ist, weshalb Positionen von Studierenden für die Untersuchung von Legitimationsüberzeugungen interessieren.

Warum ist es für Lehrpersonen wichtig, nach den Gründen für Musik als Schulfach zu fragen?

Unbestritten ist, dass die Frage nach dem ›Warum und wofür‹ seit Klafki (1975) ein zentraler Aspekt der Unterrichtsplanung und steuerung ist. Unterrichten ohne konkrete Zielorientierungen und ohne Überprüfung der Zielerreichung ist heute didaktisch kaum mehr verantwortbar. Die Frage nach dem Ziel und Zweck der Inhalte obligatorischen schulischen Unterrichts ist aber auch bildungspolitisch äusserst relevant. Die Ressourcenzuteilung (Finanzen und Stundendotation, aber auch der Stellenwert des Faches in der Ausbildung von Lehrpersonen) ist direkt und indirekt mit der Bewertung von Ziel und Zweck verknüpft. Damit ist das *Warum* neben dem *Was* und dem *Wie* in doppelter Hinsicht eine der wichtigen und entscheidenden Fragen für ein Fach und seine Wertschätzung – auch für das Schulfach Musik an der Volksschule (vgl. bspw. Elliott, 2003). Verschiedene Argumentationslinien und Kritikpunkte bezüglich der Legitimation musikalischer Bildung zu kennen und zu verstehen ist in der Lehrpersonenbildung aus zwei Gründen wichtig:

a) Die auf fundiertem Hintergrundwissen beruhende persönliche Einstellung und berufliche Überzeugung ist ein wichtiger Faktor bei der Planung und Steuerung der Lernprozesse im Unterricht (Luchsinger, 2010; Rothland, 2014). Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen zum Fach haben entscheidenden Einfluss auf ihren Unterricht im Fach (Busch, 2013a; Reimer, 1997; Varkøy, 2018a; Wahl, 2013).
b) Ein guter Überblick, fundiertes Hintergrundwissen sowie klare und überzeugende Begründungen wirken nach innen und aussen (Peterson et al., 2017). Sie beeinflussen eigene Überzeugungen und bilden die Grundlage einer professionellen Haltung gegenüber kritisch fragenden Schülerinnen und Schülern, aber auch im Diskurs mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fächern, Schulleitungen, bildungspolitischen Meinungsbildnern und Entscheidungsträgern (vgl. Knapp & Bonanati, 2016; Oelkers, 2001).

Für die Wahrnehmung und die Entwicklung jedes Faches ist relevant, welche Begründungen Volksschullehrpersonen in ihrem Handeln und Argumentieren vertreten und wie sich das darauf abgestützte Fachkonzept im Verlauf von Ausbildung und Karriere entwickelt (Barkley, 2006; Hallam & Ireson, 2003; Hargreaves et al., 2007; Hewitt, 2006; Messner & Reusser, 2000). Es ist deshalb davon auszugehen, dass mitunter auch die Ausbildung von Lehrpersonen von der Klärung der Legimitationsfragen der betreffenden Fächer und Fachbereiche profitieren kann.

Weshalb sind die Positionen von Studierenden für die Untersuchung von Legitimationen schulischen Musikunterrichts von Interesse?
Positionen von Studierenden in dieser Frage genauer kennenzulernen, soll neben einem exemplarischen Einblick auch erste Informationen dazu liefern, ob und wie sich bereits bestehende Begründungsideen im Verlauf des Studiums möglicherweise verändern. Die Explorationen in Kapitel 6.1 bestärken die Annahme, dass die in Kapitel 5 theoretisch falsifizierten Dichotomien bezüglich der Überzeugungen zur Begründung von Musikunterricht vor oder ganz zu Beginn des Studiums keine Bedeutung haben. Neben einer nochmaligen Sammlung und Beleuchtung von Argumenten soll in dieser zweiten Vorstudie untersucht werden, ob bei Lehramtsstudierenden bei fortgeschrittenem Studium ein entsprechendes polarisierendes Denken zu erkennen ist und an welchen Argumenten sich dieses zeigt.

6.3.1 Spezifizierte Fragestellung

Die erste Vorstudie (Kap. 6.2) lässt vermuten, dass für Studierende im ersten Jahr weder die Position einer Zweckfreiheit musikalischen Tuns im Unterricht (vgl. Kap. 5.2), noch ein Gegensatz von musikalischem gegenüber sogenannt aussermusikalischem Lernen (vgl. Kap. 5.3) eine wichtige Rolle spielt. Offen ist, ob entsprechende Vorstellungen möglicherweise im Verlauf des Fachstudiums aufgebaut werden. Gleichzeitig soll auch untersucht werden, ob allenfalls geschlechterspezifische Unterschiede hinsichtlich der Überzeugungsmuster eine Rolle spielen könnten und ob die Begründungsfrage aus der Sicht von Studierenden überhaupt relevant ist. Da aktuell in vielen deutschsprachigen musikpädagogischen Studiengängen und Lehrwerken das fachdidaktische Modell des aufbauenden Musikunterrichts einen grossen Stellenwert hat, sind diesbezügliche Überzeugungen von besonderer Bedeutung. Dieses Modell kombiniert sowohl zweckfreie wie zweckorientierte Ziele und formuliert klar, welche Zwecke zum musikalischen Kompetenzaufbau gehören (vgl. Kap. 5.3.1). Damit ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Inwiefern wird die Begründungsfrage von den Studierenden als Gesprächsgegenstand als relevant wahrgenommen?
2. Inwiefern können Argumentationen von angehenden Lehrpersonen bezüglich der Legimitation von schulischem Musikunterricht in Begründungslinien kategorisiert und den in der Literatur beschriebenen Theorien und Ideen zugeordnet werden?
   a) Welche Bedeutung haben dabei Argumente ohne Formulierung eines Bildungszweckes?
   b) Welche Bedeutung haben dabei Argumente die einen Bildungszweck formulieren?

c) In welcher Relation stehen dabei musikalische und aussermusikalische Zwecke
3. Zeigen sich Unterschiede in den Begründungen von Musikunterricht der angehenden Lehrpersonen nach Geschlecht oder Studienstufe (Bachelor, Master)?
4. In welchem Verhältnis stehen dabei die (zweckfreien und zweckorientierten) Ziele des Konzeptes *Aufbauender Musikunterricht* zu aussermusikalischen Zwecken? Werden entsprechende Überzeugungen im Verlauf des Studiums verstärkt?

Diese zweite Vorstudie soll einen eigenständigen Beitrag zur mehrperspektivischen und partizipativen Bearbeitung der Begründungsfrage von schulischem Musikunterricht leisten. Sowohl die Bestätigung deduktiv bereits erfasster Argumente, wie auch die induktive Entdeckung neuer Argumente oder spezifischer Formulierungen und Sichtweisen werden als mögliche Ergebnisse dieses Untersuchungsschrittes anvisiert. Diese werden wiederum in die Entwicklung des Erhebungsinstrumentes der Hauptstudie einfliessen. Es soll aber auch ein spezifischer Einblick in die Genese diesbezüglicher Haltungen im Rahmen der musikalischen und musikdidaktischen Ausbildung an der PH FHNW ermöglicht werden.

6.3.2 Design der Vorstudie 2

Diese Studie soll grundsätzlich dazu beitragen, Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Legitimation obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik an der Sekundarstufe I genauer zu verstehen. Die Forschungsfrage (siehe Kap. 6.3.1) zielt darauf ab, Argumente zur Legitimation zu finden und diese nach sinnvollen Ordnungskriterien zu strukturieren. Um die für einen Gegenstand relevanten Faktoren aufzudecken, sind insbesondere qualitative Forschungsmethoden geeignet. Bei der Erhebung von Überzeugungen hat das Interview gegenüber dem Fragebogen einige Vorteile. Diese liegen insbesondere in der Ermöglichung der freien Äusserung, was sich bei entsprechender Interviewführung auch positiv auf die Vermeidung von Effekten sozialer Erwünschtheit auswirkt (Mena Marcos & Tillema, 2006).

> If a study offers pre-determined responses or closed-content questions, it can limit understandings, providing pre-selected ways of thinking about teaching (a.a.O., S. 125).

Die Kriterien ›Nichtbeeinflussung‹, ›Spezifität‹, ›Erfassung eines breiten Spektrums‹, ›Tiefgründigkeit‹ und ›personaler Bezugsrahmen‹ gelten sowohl für das themenzentrierte (Schorn, 2000), das problemzentrierte (Mey & Mruck, 2018, S. 5) wie für das offene, fokussierte Interview nach Merton und Kendall (1979) und Flick (1996). Sie werden in dieser Studie angewendet, indem theoriegeleitet – nach

einer vorgängigen Fallanalyse (bspw. sorgfältiger Analyse vorgängig erhobener Daten) – ein Gesprächsleitfaden konstruiert, sowie Leit- und Ad-hoc-Fragen definiert werden (vgl. dazu auch Leuchter, 2013, S. 69).

Beschreibung der Stichprobe

Die hier beschriebene Interviewstudie fand im Rahmen eines internen Forschungsprojekts der PH FHNW statt. Für die Interviews kamen Personen in Frage, die sich im Studienjahr 2017/18 in einem der Studiengänge zur Lehrperson für die Sekundarstufe I befanden und das Schulfach Musik studierten[26]. Geleitet durch Forschungsfragen und die vorgängigen theoretischen Überlegungen wurde nach dem Prinzip der Quotenstichprobe a priori ein Quotenplan erstellt (Akremi, 2019, S. 321), der je drei weibliche und männliche Studierende für die beiden Studienstufen Bachelor-Hauptstudium und Mastervertiefung vorsah. Die Grundgesamtheit belief sich zum Zeitpunkt der Erhebung auf 52 Personen. Alle wurden per Mail und beigelegtem Merkblatt angefragt. Wegen kurzfristigen Absagen und eingeschränkten Möglichkeiten der Nachnominierung präsentierte sich die Geschlechterverteilung bezüglich der Studienstufe leider weniger ausgeglichen als geplant (Tab. 13).

Tab. 13: Stichprobenverteilung nach Geschlecht und Studienstufe

	Weiblich	Männlich
Bachelor	4	2
Master	2	4
Total	6	6

Schliesslich standen sechs weibliche und sechs männliche Personen im Alter von 19 bis 34 Jahren zur Verfügung, wobei die Auswahl insbesondere durch subjektive Kriterien (Zeit und Interesse der Angefragten) bestimmt wurde. Nach Döring und Bortz ist dieses Verfahren bei einer Studie die rein deskriptive und explorative Zwecke verfolgt legitim (vgl. 2016, S. 297).

26 Im Rahmen des Bachelor-Studiengangs Sekundarstufe I wurden an der PH FHNW 2017 drei bis fünf Fächer studiert. In der Masterphase erfolgte eine Vertiefung in einem oder in zwei dieser Fächer. Der Workload für das integrierte Studium im Schulfach Musik umfasste dabei für die fachliche und fachdidaktische Ausbildung im Bachelor 37 und in der Mastervertiefung zusätzliche 18 Punkte im European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

Spezifische methodische Entscheidungen

Mit den Zielpersonen wurde ein ›Interview zur Biographie von (angehenden) Schulmusiklehrpersonen und deren Begründung von Musik in der Schule‹ von ca. 60 Minuten vereinbart. Der Leitfaden wurde auf der Basis einer Literaturrecherche und der Analyse der in Kapitel 6.1 beschriebenen Statements von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I erstellt. Damit sollte sichergestellt werden, dass sowohl der Bezug zum Fachdiskurs als auch der Bezug zum Feld erhalten blieb. Gemäss den Regeln zur Durchführung eines problemzentrierten Interviews wurden ausschliesslich offene Fragen gestellt. Im Leitfaden bereits vorformulierte Unterfragen kamen nur zum Zug, wenn die Themen von den Befragten nicht selber angesprochen wurden. Es wurde darauf geachtet, Aussagen nicht zu beeinflussen, gleichzeitig aber alle wichtigen Aspekte und Themen anzusprechen. Für eine locker, konzentrierte Atmosphäre sorgten die einladende, aber formelle räumliche Situation, die wertschätzende Haltung der Interviewerin, sowie deren interessiertes, vertiefendes Nachfragen. Es wurde entschieden, die Interviews digital zu speichern, mit der Software f4 zu transkribieren und in ganzer Länge nach vereinfachten Transkriptionsregeln zu verschriftlichen (vgl. Dresing & Pehl, 2018). Während jedem Interview wurden Teilnahmemotivation, besondere Vorkommnisse, Eindrücke zum Gesprächsverlauf (Atmosphäre, Interaktion, schwierige Passagen, Irritationen) in einem separaten Protokoll (siehe Anhang 03) festgehalten. Bei unerwarteten Störungen wurden die Art und der genaue Zeitpunkt protokolliert. Den Auftrag für Anfrage, Durchführung und erste Auswertung der Interviews erhielt eine dafür ausgebildete wissenschaftliche Mitarbeiterin, die vor der Studie keinen Kontakt mit den Studierenden hatte. Sie war in die Entwicklung des Verfahrens involviert, stellte aber für die Befragten eine neutrale Person dar.

Die Auswertung der Daten erfolgte gemäss den Regeln einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2016, S. 97ff). Eine deduktiv-induktive Kategorienbildung wurde durch die ergebnisoffene Kodierung gewährleistet (vgl. a.a.O., S. 95). Das bietet den Vorteil, dass man zunächst auf Basis der Theorie a-priori-Kategorien bildet, die »*dann direkt am Material präzisiert, modifiziert und differenziert*« (ebd.) werden. So werden überraschende Auffassungen von schulischem Musikunterricht und Begründungen, die bisher nicht erfasst wurden, erkennbar. Um auf einfache explorative Weise einen Hinweis auf die Gewichtung von Argumenten in den Überzeugungen zu erhalten, wurden auch die Anzahl der Codings verglichen. Dieser Schritt – von Berg (2004) in Anlehnung an die *quantitative* Inhaltsanalyse vorgeschlagen – wurde als »*a means for identifying, organizing, indexing, and retrieving data*« (a.a.O., S. 269) in die explorative Analyse einbezogen. Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde eine Transformation dieser Werte in intervallskalierte Items und eine damit mögliche quantitative Auswertung nicht ins Auge gefasst (vgl. dazu Kuckartz, 2014, S. 130).

6.3.3 Entwicklung des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden hat eine zentrale Bedeutung für die Datenerhebung. Die damit geleitete Fokussierung der Antworten auf die Themen ist entscheidend dafür, dass Überzeugungen möglichst unverzerrt dargestellt werden können und gleichzeitig die methodische Systematik von den angestrebten Gegenstandsmerkmalen her verfolgt werden kann (Scheele & Groeben, 2020, S. 4). Im Sinn dialoghermeneutischer Erhebungsverfahren wird »*eine gleichgewichtige Berücksichtigung von Gegenstandsadäquanz und methodischer Systematik angestrebt und (approximativ) realisiert*« (ebd.). Deshalb werden in die Entwicklung des Interviewleitfadens nicht nur die Begründungen obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik aus der Literaturrecherche miteinbezogen, sondern auch die Auswertung der Schülerstatements und die Concept Maps der Studierenden der ersten Vorstudie.

Rekurs auf die Interpretation der Schülerstatements

Aus den im Rahmen der ersten Vorstudie erhobenen Schülermeinungen zur Legitimation von obligatorischem Unterricht im Schulfach Musik (siehe Kap. 6.2.6.) wurde deutlich, dass vor allem ›*Spass haben*‹ – in Verbindung mit aktivem Musizieren und der dadurch entstehenden Stimmung im Schulzimmer – als Aspekt gesehen wird, der für die Verpflichtung aller Schüler:innen der Klasse spricht. Die Argumentationen der Lernenden orientierten sich dabei insbesondere an der Funktion von Musikunterricht: Führt Unterricht dazu, dass im Moment eine gute Stimmung entsteht, dann spricht dies für ein Obligatorium. Im Freizeitbereich gestehen einige der befragten Jugendlichen dem Schulfach Musik auch eine Bedeutung für die Zukunft zu. Da Argumente für *obligatorischen* Unterricht insbesondere im Pflichtbereich erwartet werden, wird bei der Frage nach der *Begründung* des Unterrichts-Obligatoriums vor allem die fehlende Bedeutung für die berufliche Zukunft moniert.

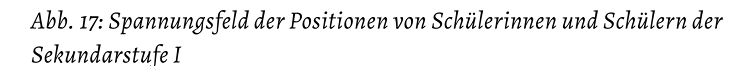
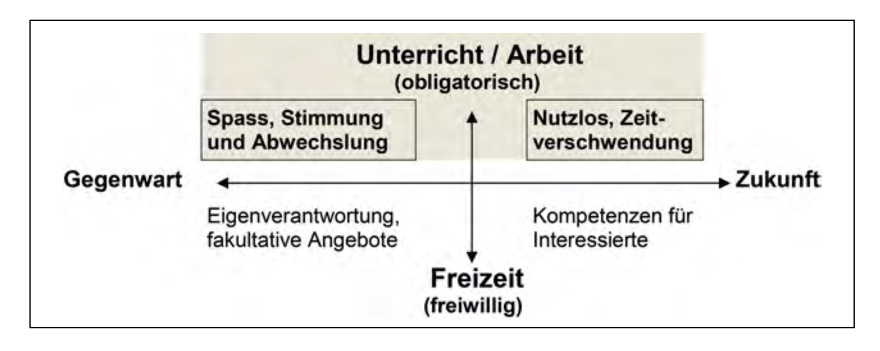


Abb. 17: Spannungsfeld der Positionen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I



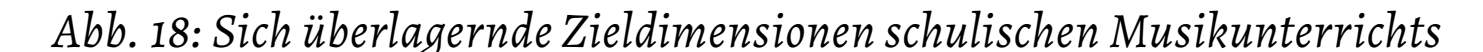
Mit Blick auf obligatorischen Unterricht sind die Pro-Argumente der Schülerinnen und Schüler stark auf den aktuellen Genuss bezogen, auf persönlichen Spass, gute Stimmung mit den Kameradinnen und Kameraden sowie die Abwechslung im Schulalltag. Die Contra-Argumente der Jugendlichen betonen den aus ihrer Sicht fehlenden Zweck hinsichtlich der Vorbereitung auf die berufliche Karriere. Dies kann so verstanden werden, dass die Zweckfrage für viele Lernende durchaus zentral ist. Da jedoch ein bildender Zweck von Musikunterricht kaum gesehen wird, bleibt vor allem die Freude am Tun und die Ausrichtung auf positive musikalische Erfahrungen in der Klasse, die nota bene ›*weder nützlich noch moralisch*‹ sein müssen (Varkøy, 2018b, S. 43). Schulischer Musikunterricht wird also eher funktional betrachtet und anhand der Wirkung, die sich in der Praxis quasi automatisch ergeben soll (vgl. Ast, 2018) bewertet.

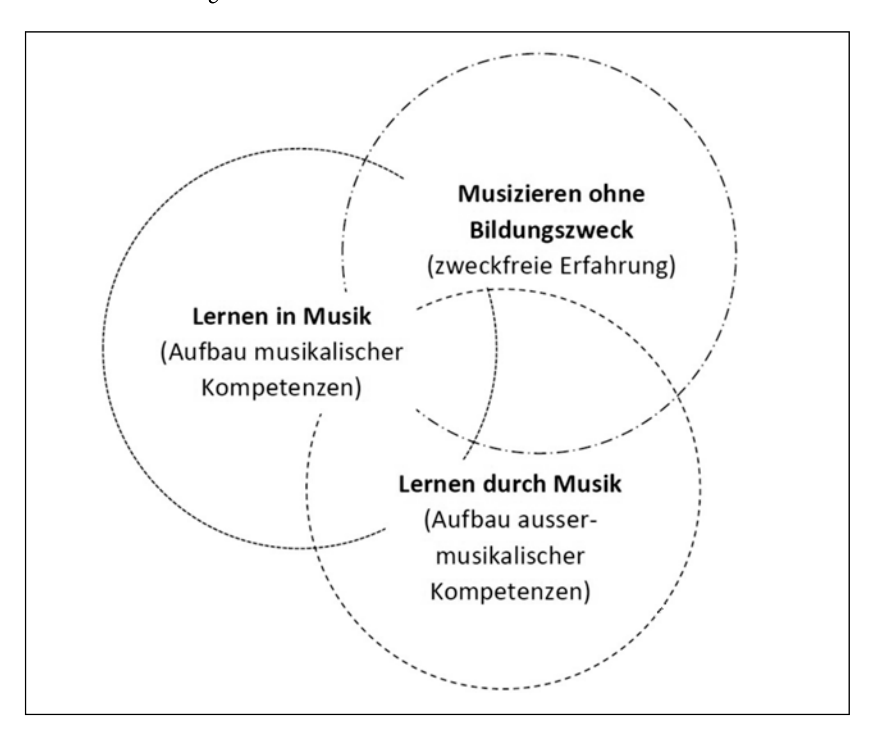
Legitimationen eines obligatorischen Schulfachs Musik im bildungspolitischen Diskurs

Die Vielfalt von Begründungen und Legitimationsvorschlägen, warum Musik an öffentlichen Schulen unterrichtet werden soll, wird durch die erste Vorstudie bestätigt. Über die verschiedenen Stakeholder in Bildung, Politik und Kunst (vgl. Lamont & Maton, 2010; Plummeridge, 2001) beschäftigt die Frage die Bildungsphilosophie seit der Antike. Schon immer hatte sie Auswirkungen auf Stundendotation, Lehrerausbildung und Ressourcenzuteilung (vgl. bspw. Grossenbacher & Oggenfuss, 2011) und damit eine grosse bildungspolitische Relevanz. Der Druck auf Lehrpersonen an öffentlichen Schulen, den Musikunterricht gegenüber der Bildungspolitik zu rechtfertigen, nimmt zu (Blanchard & Huber, 2014), nicht zuletzt auch durch die lauter werdende Stimme der Lernenden. Die Vorschläge zur Kürzung des obligatorischen Musikunterrichts an öffentlichen Schulen sind kreativ und die Schwelle, ihn gänzlich ausfallen zu lassen, scheint bei vielen Schulleitungen niedrig zu sein (vgl. bspw. Lichtschlag et al., 2015; Wilske, 2017). Die Diskussion der Relevanz und Legitimität des obligatorischen Klassen-Musikunterrichts basiert meist auf Kosten-Nutzen-Analysen und Effizienzfragen und zielt dadurch vor allem auf zweckrationale Argumentationen (Gembris et al., 2001; Winner et al., 2013). Im musikpädagogischen Diskurs werden gerne musikalische Wirkungen (*intrinsic benefits*) den sogenannten aussermusikalischen Effekten (*extrinsic benefits*) gegenübergestellt (Crooke, 2016). Für den obligatorischen Musikunterricht gibt es aber auch Begründungslinien, die eine grundsätzliche Zweckfreiheit musikalischer Erfahrung proklamieren. Die Positionen musikalisch vs. aussermusikalisch (*extrinsic vs. intrinsic*) und auch zweckorientiert vs. zweckfrei oder künstlerisch vs. pädagogisch bieten in Entscheidungssituationen Potenzial für ein Argumentieren in Widersprüchen. Obwohl diese Dichotomien gemäss den theoretischen Klärungen in den Kapitel 4 und 5 nicht haltbar sind, bieten sie immer wieder Hand für wenig konstruktive Polarisierungen (vgl. bspw. Hofstetter, 2006; Wilske, 2017).

Konstruktion des Leitfades

Hinsichtlich der Klärung der in Kapitel 6.3.1 aufgeworfenen Fragen hat der Interviewleitfaden zu gewährleisten, dass die Befragten ihre Überzeugungen insbesondere auch bezüglich der drei Zieldimensionen von schulischem Musikunterricht (siehe Kap. 5.4) frei und ohne Verzerrung ausdrücken können.


Abb. 18: Sich überlagernde Zieldimensionen schulischen Musikunterrichts



Um die Probanden in der Formulierung ihrer Überzeugungen nicht einzuschränken oder zu beeinflussen und um Bedingungen zu schaffen, in denen die Befragten ihre Meinung möglichst unverzerrt äussern können (Prinzip der Offenheit), wurde entschieden, auf einen Gesprächsstimulus in Form obiger Darstellung zu verzichten (vgl. Witzel, 1985, S. 228); Ziel war eine möglichst natürliche Gesprächssituation mit wenigen Leitfragen. Im Austausch mit der beauftragten, erfahrenen Interviewerin wurden für Gesprächsverlauf und Erkenntnisgewinn wichtige Aspekte zur eigenen Biographie, zu den Überzeugungen als Lehrperson, zur Einschätzung von Schülererwartungen und zu Zukunftsaussichten in eine approximative Reihenfolge gebracht (Tab. 14). Die Unterfütterung mit relevanter Fachliteratur gewährleistet den Bezug zu den entsprechenden wissenschaftlichen Grundlagen:

Tab. 14: Frage-Konstrukte in approximativer Reihenfolge

Nr.	Fokus	Konstrukt	Theorie
01	Bio	**musikalische Biographie**	(Heyer, 2016; Heyer et al., 2013; Spychiger, 2013a, 2013b)
02	Bio	**musikalische Karriere**	
03	Bio	**Instrument/e**	
04	Bio	**Bedeutung eigenen Musizierens**	(Grgic & Züchner, 2013)
05	Bio	**musikalische Selbstwirksamkeit**	(Bandura, 1977; Busch, 2013b; Harnischmacher, 1993; Schwarzer, 1992; Schwarzer & Jerusalem, 2002)
06	Bio	**musikalische Sozialisation**	(Auhagen et al., 2007)
07	Bio	**Wahlgrund Schulfach Musik**	(Heyer, 2016; Weiss & Kiel, 2010)
08	Bio	**Motivation zum Studium**	(Deci et al., 1991, 1994; Deci & Ryan, 1985, 1990, 1993, 2008)
09	Bio	**Erfahrungen und Erinnerungen an Schulfach Musik**	(Spychiger, 2013a, 2013b)
10	Bio	**Beschreibung Musikunterricht Schule/Gymnasium**	
11	LP	**Bedeutung von Musik**	(Holtz, 2005)
12	LP	**Alltagsrelevanz von schulischem Musikunterricht**	(Adamek, 1996; Fuchs, 2017; Gass, 2015; Shusterman, 2005; Zulauf, 2010)
13	LP	**Bedeutung musikalische Tätigkeit**	
14	SuS	**Interesse**	(Babbe & Bagge, 2013; Weiss, 2006)
15	SuS	**Grund für Interesse**	
16	SuS	**Wünsche/Erwartungen an MU**	(Richter, 2006, 2007, 2008)
17	SuS	**Wünsche/Erwartungen an Musiklehrperson**	
18	LP	**Begründung Musikunterricht**	(H. J. Kaiser, 2002; Oelkers, 2001, 2002; Richter, 1999; Røyseng & Varkøy, 2014; Varkøy, 2015, 2016b; Vogt, 2012b; Widorski, 2018)
19	LP	**Gründe warum Musik (Legitimation)**	(Elliott, 2003; H. J. Kaiser, 2010)

20	LP	**Gründe für Musikunterricht**	
21	LP	**Relevanz von Musikunterricht**	(Gass, 2015; Spychiger, 1995)
22	LP	**Gegenstand im Musikunterricht**	(Wallbaum, 2006)
23	LP	**Wirkung Musik**	(Bastian, 2000; E. W. Weber et al., 1993)
24	LP	**Interdisziplinarität**	(Buhl & Cslovjecsek, 2010; Cslovjecsek, 2004b; Cslovjecsek & Zulauf, 2018; Feichtinger et al., 2004; Ghisla & Bausch, 2006; Heid, 2001; Hiller-Ketterer & Hiller, 1997; Jungert, 2010; Jungert et al., 2010; Köhnlein, 2000; Laudel, 2002; Tenorth, 1999; Widorski et al., 2014)
25	Vis	**Zukunftsgestaltung Musikunterricht**	(Gass, 2015; Oelkers, 2007, 2009)
26	Vis	**Zukunftsbedeutung Schulmusik**	
27	Vis	**Zukunftspläne**	

Fünf Leitfragen (siehe Tab. 15), ergänzt mit vorformulierten Unterfragen und Nachfrageoptionen, bildeten die Basis des Interviewleitfadens[27]:

Tab. 15: Leitfragen in ihrer narrativen Struktur

Nr.	Konstrukte	Leitfrage
1.	01-06	Als Erstes möchte ich dich fragen, was dein Bezug zu Musik ist?
2.	07-13	Wie kam es dazu, dass du Musik mit dem Ziel, Lehrer/in zu werden, studieren wolltest?
3.	14-17	Auch Schülerinnen und Schüler haben eine Vorstellung vom Schulfach Musik und weisen dem Fach ihre eigene Bedeutung zu. Wie schätzt du das heutige Interesse der Lernenden am Schulfach Musik ein?
4.	18-24	Schülerinnen und Schüler sprechen Lehrpersonen des Schulfachs Musik manchmal darauf an, wieso man das Fach Musik in der Schule braucht. Was sind deiner Meinung nach Gründe für den Musikunterricht an der Schule?
5.	25-28	Nun kommen wir bereits zu den letzten Fragen dieses Interviews. Dabei geht es um die Zukunftsbedeutung von Schulmusik. Was denkst du dazu?

27 Der komplette Leitfaden steht auf der Webseite des Verlages zur Verfügung.

6.3.4 Durchführung

Die Erhebung der Daten erfolgte im Frühjahrssemester 2018. Gemäss den zu jedem Interview protokollarisch erhobenen Informationen zu Teilnahmemotivation, besonderen Vorkommnissen und Eindrücken zum Gesprächsverlauf (Atmosphäre, Interaktion, schwierige Passagen, Irritationen), konnten die Interviews ohne Störungen und nach Plan durchgeführt werden. Die Befragten waren ausnahmslos daran interessiert, die Fragen ohne Zeitdruck zu beantworten. Dadurch wurde die angekündigte Zeitdauer von 60 Minuten oft überschritten. Die Interviews dauerten zwischen 48 und 115 Minuten.

6.3.5 Transkription der Interviewdaten zu Legitimationsüberzeugungen von Studierenden

Bei der Transkription von Interviews sind Untersuchungsgegenstand und Forschungsziel angemessen zu berücksichtigen (Dresing & Pehl, 2018, S. 19). Um aus verbal geäusserten Überzeugungen bezüglich der Legitimation von schulischem Musikunterricht zusammenfassend, explizierend und strukturierend Codes und Kategorien entwickeln zu können, wurde für diese Studie eine inhaltlich-semantische Herangehensweise gewählt. Dazu wurden die Interviews in ihrer ganzen Länge nach vereinfachten Regeln (a.a.O., S. 18) transkribiert. Wortlaut und Satzstellung wurden beibehalten, Wiederholungen sowie Stockungen wurden transkribiert, auf die Transkription der Prosodie wurde jedoch verzichtet. Die im Word-Format gespeicherten Dokumente konnten problemlos in MAXQDA18[28] eingelesen werden.

6.3.6 Auswerteverfahren

Die insgesamt zwölf Interviews wurden mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert und mit der Software MAXQDA18 ausgewertet. Der Auswertungsprozess erfolgte entlang der Schritte des inhaltsanalytischen Ablaufmodells (Aeppli et al., 2011; Lamnek, 1989; Mayring, 2015). Anhand der Forschungsfragen wurde das Datenmaterial am expliziten theoretischen Vorwissen geprüft und das Kategoriensystem während des iterativen Analyseverfahrens deduktiv und induktiv nach den im Voraus festgelegten und im Prozess weiter verfeinerten allgemeinen Kodierrichtlinien entwickelt (siehe Anhang 04)

28 Verwendete Software zur computergestützten qualitativen Datenauswertung.

Allgemeine Kodierregeln

In Anlehnung an Kuckartz (2016) wurden allgemeine Kodierregeln festgelegt:

1. Es werden Sinneinheiten kodiert, jedoch mindestens ein für sich vollständiger Haupt- oder Nebensatz, bestehend aus Subjekt und Verb (wenn vorhanden).
2. Wichtiges Kriterium für den Umfang der Kodierung ist, dass die Textstelle für sich allein ausreichend verständlich ist. Die Kodierung sollte jedoch so sparsam wie möglich sein.
3. Einleitende und zwischengeschobene Interviewerfragen werden mitkodiert, wenn sie für das Verständnis nötig sind. Es wird jedoch nur derjenige Teil der Aussage des Interviewers kodiert, der für das Verständnis notwendig ist.
4. Kodiert wird immer auf der tiefsten Ebene des Subcodes (Unterkategorien). Falls kein passender Subcode vorhanden ist, wird eine Restkategorie gebildet und dorthin kodiert. Es finden keine Kodierungen auf den Hauptcodes (Oberkategorien) statt.
5. Werden mehrere inhaltlich unterscheidbare Aspekte eines Codes genannt, so wird pro Aspekt ein neues Coding gesetzt.
6. Bezieht sich eine längere Passage (mit Fragen und Antworten) auf denselben thematischen Aspekt, wird nur ein Coding verwendet.

Ankerbeispiele wurden für jeden Code notiert und die Kodierregeln wurden im Prozessverlauf, dort wo nötig, weiter präzisiert (siehe dazu das Code-Buch auf der Webseite des Verlags).

Entwicklung des Kodierleitfadens und Kategoriensystems

Da weder verhaltensnahe noch verhaltensferne Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen von wissenschaftlichem und soziokulturellem Wissen getrennt werden können (vgl. Leuchter, 2009, S. 63), muss bei den Interviewdaten

> von einem Vokabular ausgegangen werden, das zwar [...] vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrung gebildet wurde und diese auch ausdrückt, in welches aber auch (über Ausbildung [...] und die Teilnahme am Berufsfeld) wissenschaftlich geprägte Begriffe eingeflossen sind. (a.a.O., S. 175)

Die Annahme, dass Meinungen von Lehramtsstudierenden auf einer individuell gebildeten subjektiven Gemengelage beruhen, bestätigte sich in den Interviews. In den Gesprächen zu den Leitfragen 1-2 wurden unterschiedliche Quellen genannt (Tab. 16).

Tab. 16: Quellen von Studierenden-Überzeugungen

Quellen aktueller Überzeugungen von Studierenden
Vorschulische Erfahrungen im Elternhaus und in freiwilligen kommunalen oder regionalen Angeboten
Beobachtungen und Schulerfahrungen aus der Lernendenperspektive (eigene Schulzeit)
Beobachtungen und Schulerfahrungen aus der Lehrendenperspektive (Praktika und Stellvertretungen)
Wissenschaftliche Theorien zu Lehren und Lernen in den studierten Fächern und in der pädagogischen Psychologie
Eigene fachliche Kompetenzentwicklung (in formellen und informellen Settings) unter besonderer Berücksichtigung von individuellen Stärken und kritisch erkannten Defiziten
Reflexionen des eigenen (unterrichtlichen) Handelns in professionellen Settings insbesondere im Rahmen des Lehramtsstudiums (Praktika und Reflexionsseminare), aber auch in ausserschulischen Erfahrungsfeldern (bspw. Jugendgruppen)

Die Grundidee inhaltsanalytischer Verfahren ist es, das vorliegende Material in zyklischen Durchgängen theorie- und datengeleitet zu verarbeiten, zu ordnen, Kategorien zu bilden, und so die Qualität der Aussagen immer klarer zu erfassen. Als wichtiges Qualitätsmerkmal eines Kategoriensystem wird seine Einfachheit erachtet (vgl. Früh, 2017; Lang & Ruesch Schweizer, 2020). Nach der Festlegung der Analyseeinheit und basierend auf den theoretischen Erörterungen aus Kapitel 6.3 wurde im vorliegenden Projekt eine übergeordnete Struktur aus drei Zieldimensionen schulischen Musikunterrichts als Oberkategorien angenommen. Entlang dieser drei Zieldimensionen konnten die in den theoretischen Analysen (Kap. 5.3.2 und 5.3.3) formulierten Argumente als Unterkategorien eingeordnet werden:

Tab. 17: Deduktiv entwickelte vorläufige Ober- und Unterkategorien

Zieldimensionen Oberkategorien	**Argumente** Unterkategorien
	Unterricht im Schulfach Musik soll verpflichtend sein, …
Lernen in Musik (Aufbau musikalischer Kompetenzen)	… weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist. … weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist. … weil Musik einzigartige ästhetische Erfahrungen ermöglicht. … weil Musik einzigartige Zugänge zu Emotionen ermöglicht.
Lernen durch Musik (Aufbau aussermusikalischer Kompetenzen)	… weil Musik viele Bezüge zu anderen Fächern und ihren Denksystemen hat. … weil Musik beim Lernen hilft. … weil musikalisches Handeln die Persönlichkeit bildet. … weil gemeinsames Musizieren das Sozialverhalten fördert.
ohne Bildungszweck (zweckfreie musikalische Erfahrung)	… weil Musik Spielen (als zweckfreie Tätigkeit) in einer einzigartigen Form ermöglicht. … weil Musikhören und Musizieren Freude macht. … weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden.

In einem wechselseitigen Bezug zwischen Theorie und Daten (bottom-up und top-down) wurde diese deduktiv entwickelte erste Struktur in einem ersten Durchgang am gesammelten Datenmaterial geprüft. Dabei wurde die Eindeutigkeit und Solidarität der Codes in mehreren Überarbeitungsphasen getestet und es wurden erste Ankerbeispiele bezeichnet. In diesem Prozess galten das Datenmaterial, die in den Kapiteln 4 und 5 formulierten Axiome und die Theorie als gleichwertige Quellen. Dabei wurde deutlich, dass ›*Lernen in Musik*‹ und ›*Lernen durch Musik*‹ anhand der Daten zu wenig klar voneinander unterschieden werden kann. In vielen Aussagen waren diese beiden Zieldimensionen so sehr ineinander verwoben, dass eine Isolation nicht mit der Eindeutigkeit vorgenommen werden konnte, welche dieser Analyseschritt erfordert. Die theoriebasierte Annahme der drei Oberkategorien war deshalb nicht haltbar.

Tab. 18: Konflikt der Zieldimensionen in der Struktur des deduktiv entwickelten Kategoriensystems, dargestellt am Beispiel der kulturellen Bildung

Oberkategorie	Unterkategorie	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiel
Sowohl ›**Lernen in Musik**‹ wie auch ›**Lernen durch Musik**‹	schulischer Musikunterricht dient der kulturellen Bildung	Der Musikunterricht dient dem Erhalt von Kulturgut wie bspw. Liedern, Traditionen, Tänzen usw. Musik wird wie die bildende Kunst als Bestandteil einer Kultur einer Bevölkerung(sgruppe) angesehen. Sie dient der Tradierung und Weitergabe von Wert/Normvorstellungen und Traditionen. Theoretische Verortungen: Elliott, 2003; Kaiser, 2002; Oelkers, 2002, 2018; Røyseng & Varkøy, 2014; Varkøy, 2016; Widorski, 2018	»Und Schulfach Musik finde ich einfach ganz wichtig, weil das so viel von unserer Kultur fördert, was Lieder anbelangt. Aber auch interkulturell von der ganzen Welt. Die ganze Welt kann in das Schulfach Musik hineingepackt werden. Das finde ich heutzutage enorm wichtig, dass man interkulturell arbeitet, weil wir sehr viele Kulturen in den Klassen haben. Dadurch kann man ihr Kulturverständnis fördern und auch das Verständnis voneinander und deren Hintergründe. Das finde ich ganz wichtig« (I04, Pos. 36).

Die Unterkategorie ›*schulischer Musikunterricht dient der kulturellen Bildung*‹ hätte beispielsweise gleichzeitig beiden Oberkategorien (›Lernen in Musik‹ und ›Lernen durch Musik‹) zugeordnet werden müssen (siehe Tabelle 18). Dasselbe Problem zeigte sich auch bezüglich der Abgrenzung von musikalischem Lernen gegenüber aussermusikalischem Lernen. Auf die Frage *Was sind deiner Meinung nach Gründe für den obligatorischen Musikunterricht an der Schule?* und die entsprechenden Vertiefungsfragen[29], nannten die Studierenden spezifische Aspekte musikalischen Lernens äusserst zurückhaltend, oft fragend und relativierend: »*Ist es wichtig, Notenschreiben zu können (fragend) (.) ich finde ein Stück weit auch, weil wenn man ein gewisses Niveau erreicht hat, muss man es irgendwie hinschreiben können, egal wie. Vielleicht müssten es nicht diese Noten sein, aber irgendwas muss es sein, das man den anderen zeigen kann*« (I03, Pos. 62). Gründe für den Musikunterricht sind, so eine andere Studentin, »*schon nicht eins zu eins Dinge, die man im Musikunterricht lernt*« (I06, Pos. 64). Hingegen wurde die Reziprozität (vgl. Zulauf & Cslovjecsek, 2018b, S. 48) von spezifisch musikalischem und aussermusikalischem Lernen betont und mit Erfahrungen wie »*Dieser [Rap-]Text hat in Musik eine andere Qualität als im Deutschunterricht. Durch die interdisziplinäre Arbeit kann eine höhere Qualität des Musikunter-*

29 Wie würdest du den Schülerinnen und Schülern erklären, warum es das Schulfach Musik an der Schule gibt? Warum wird Musik deiner Meinung nach in der Schule unterrichtet? Welche Relevanz hat der Musikunterricht in der Schule? Was soll deiner Meinung nach Gegenstand von Musikunterricht in der Schule sein? (siehe Interviewleitfaden im Anhang 02)

richts entstehen« (I01, Pos. 54) belegt. Die Verquickung von Lernen ›in und durch‹ Musik begründeten sie auch mit dem Interesse der Lernenden:

> Die Schülerinnen und Schüler sehen mehr Sinn im Musikunterricht, wenn sie es verknüpfen können. Beispielsweise haben wir das Thema Reise um die Welt gehabt. So haben wir Kartengeographie mit Musik verbunden und geschaut, woher Lieder stammen und diese zugeordnet und angehört und analysiert. Dann wurden die Kulturen auch miteinander verglichen. (I13, Pos. 48)

Damit war es nicht mehr möglich das anfänglich deduktiv aus der theoretischen Analyse gebildete Kategoriensystem aufrechtzuerhalten. Als Lösung bot sich ein Rückzug auf die erste Dichotomie (vgl. Kap. 5.2) an, welche von einer dualen Struktur (zweckgebunden vs. zweckfrei) ausgeht. Um sich vom doppeldeutigen Zweckbegriff (siehe Kap. 5.3) zu lösen wurde überlegt, im weiteren Verlauf die aus den Schülerstatements entwickelte Begrifflichkeit einer *funktionalen* gegenüber einer *non-funktionalen Begründung* schulischen Musikunterrichts zu verwenden[30] und gleichzeitig die Differenzierung zwischen inner- und aussermusikalischem Lernen als Begründungskategorien fallen zu lassen. Da aber in den Interviews nicht nach festgestellten Funktionen, sondern nach zwecksetzenden Überzeugungen der zukünftigen Lehrpersonen gefragt wurde, erwies sich diese Lösung, obwohl ab und zu Argumente direkt von beobachteten Funktionen abgeleitet wurden, als nicht zielführend. Im Wissen um die Unschärfe bei der Zuordnung autotelischer Zwecke[31] wurde in der Folge zwischen Begründungslinien *mit* und solchen *ohne* Bildungszweck unterschieden.

a) Begründungslinien *mit* Bildungszweck

Wie bereits dargelegt (vgl. Kap. 2, 4 und 5), betonen viele Autorinnen und Autoren, dass schulischer Musikunterricht unter Nutzung des Unterrichtsgegenstandes Musik dem Aufbau von diversem Wissen und Können (insbesondere auch in Musik), der Sozialisation und der Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen, der Vermittlung von Kulturgut und zur Weitergabe von Werten in einer Gesellschaft (bspw. Oelkers, 2002, 2018; Røyseng & Varkøy, 2014) dienen soll. Diese funktionalen Begründungen finden sich auch in den Aussagen der befragten Studierenden, wobei die im 19. Jahrhundert wichtigen Unterkategorien *Musikunter-*

30 »*Zweck und Funktion unterscheiden sich darin, dass die Funktion eine Wirkung angibt, die ein Element tatsächlich hat oder zumindest einmal hatte. Der Zweck hingegen gibt eine Wirkung an, die eine Handlung, aus der Sicht eines zwecksetzenden Subjekts haben soll.*« (Ast, 2018, S. 117)

31 Autotelisch ist eine Handlung, die kein anders Ziel hat als sich selbst. Der Gegenbegriff Heterotelie bedeutet die Unterordnung unter einen fremden Zweck (vgl. Feil, 1987, S. 90).

richt als Disziplinierungs- und Erziehungswerkzeug[32] und *Musikunterricht als Religionsvermittlung* (Kallio et al., 2019; Oelkers, 2014, S. 66; Varkøy, 2016b, S. 49; 80; 115) allerdings nicht genannt wurden[33]. Da sie jedoch für Lehrpersonen und andere Stakeholder trotzdem eine Bedeutung haben können, blieben sie in der Sammlung. Induktiv generiert wurde die Kategorie *Musik als Alltagsgegenstand*, die die Alltagsbedeutung in den Vordergrund stellt und damit beispielsweise auch Elemente enthält, welche in der Literatur als Bildungsziele genannt werden: »*Also ein Bewusstsein entwickeln für Manipulation, Macht von Musik, das finde ich zentral für den Alltag.*« (I07, Pos. 32)

b) Begründungslinien *ohne* Bildungszweck

Autorinnen und Autoren, die die Gefahr der Instrumentalisierung von Musik und Musikunterricht betonen, beziehen sich insbesondere darauf, dass musikalische Aktivitäten in sich selbst begründete Handlungen sind (vgl. Kap. 2, 4 und 5). Beim Musikhören bietet ein Musikstück in Verbindung mit dem sinnlichen Akt des Wahrnehmens eine solche autotelische Handlung. Beim Musikmachen ist mit dem konkreten physischen Handeln noch eine dritte Dimension in dieses selbstbezügliche und zweckfreie Spiel involviert. Auch in den Aussagen der befragten Studierenden findet sich das Argument der Selbstbezüglichkeit musikalischer Aktivität mit ihrer konsequenten Handlungsorientierung und den damit verbundenen primären Erfahrungen[34] (Dewey, 1916, 1916, 1938; Lehmann-Rommel, 2001) Im Gegensatz zu Adorno (1956), Oelkers (2002, 2014), Varkøy (2015) und anderen, finden sie jedoch nicht, dass Musikunterricht ›nur der Musik selbst‹ dienen solle. Die Analyse der Aussagen bestätigt die deduktiv gesetzten Argumente *Freude* und *Spass* (Kowal-Summek, 2017; Ribke, 2003) und *Musikunterricht als ästhetische Erfahrung* vielfach. Sogar die Überzeugung einer *begründungsfreien Unverzichtbarkeit* von Musik und Musikunterricht (vgl. Oelkers, 2001) wird genannt.

Gemäss dem Verfahren nach Mayring (2015) und den Regeln von Kuckartz (2016), wurden aus den Daten Ankerbeispiele definiert und die vorab festgelegten

---

32 »*Die kultisch-religiös verankerten musischen Künste [hatten in der athenischen Gesellschaft] im Dienst von Erziehung, Bildung und Ausbildung zu stehen*« (Varkøy, 2016b, S. 48) und im Rahmen der neuplatonischen Musikauffassungen im 19. Jahrhundert galten Musik und Religion »*als nahezu identische Grössen*« (a.a.O., S. 49).

33 Das Stichwort Religion wurde ein einziges Mal genannt und diente dort der Bestärkung der historischen Bedeutung der Notenschrift: »*So hat man es auch ganz früher gemacht, zum Beispiel im Mittelalter, da hatte man diese Choräle und vertonte biblische Texte. Das hat einem geholfen alles besser zu behalten, weil man dazumal etwas noch nicht drucken konnte. Man hat es aufschreiben müssen.*« (I08, Pos. 59)

34 Eine primäre Erfahrung ist nach Dewey das noch unreflektierte Tun. Er beschreibt damit den »*vorbegrifflichen Ereignischarakter interaktiver Prozesse, die sich in Raum und Zeit vollziehen und das Ineinandergreifen emotionaler, körperlicher und kognitiver Aspekte umfassen*« (Lehmann-Rommel, 2001, S. 140).

Regeln für die Zuweisung einzelner Inhalte zu den Kategorien laufend verfeinert. Im Rahmen dieses Prozesses wurden schliesslich die gesamten transkribierten Interviews gefiltert und als Codings dargestellt.

Das Kategoriensystem

Das definitiv entwickelte Kategoriensystem (siehe Tab. 19) zum obligatorischen Musikunterricht an der Sekundarstufe I unterschied schliesslich als Oberkategorien nur noch Begründungslinien *mit* und solche *ohne* Bildungszweck. Ihre Unterkategorien wurden theoretisch aus der Literatur begründet, empirisch in den Daten entdeckt oder aus beiden Quellen gleichzeitig angeregt in das Kodiersystem aufgenommen.

Tab. 19: Begründungslinien mit und ohne Bildungszweck

Oberkategorie	Unterkategorie
Begründung MIT Bildungszweck	Musikunterricht zur Persönlichkeitsbildung Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenzen Musikunterricht als Kreativitätsförderung Musik als Kommunikationsmittel und Ausdrucksform Musik(-unterricht) als Zugang zu Emotionen und Gefühlen Musik(-unterricht) zur Motivation Musikunterricht als Kulturgut und Wertvermittlung Musikunterricht zum Aufbau von fachspezifischem Wissen, Können und Kompetenz Musik als allgemeiner Bildungsgegenstand Musikunterricht ist Teil des Curriculums Musikunterricht ist (fächer)übergreifend Musik als Alltagsgegenstand Musikunterricht als Disziplinierungswerkzeug und Erziehung Musikunterricht als Religionsvermittlung Musikunterricht als Medium des Ausgleichs und der Reinigung
Begründung OHNE Bildungszweck	keine Begründung nötig Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung) Musik als Spiel Musik(-unterricht) macht Freude/Spass Musikunterricht als ästhetische Erfahrung

Bei der qualitativen Analyse wird eine möglichst hohe Zuverlässigkeit der Zuordnung von Kodierungen angestrebt. Anders als in üblichen Messungen der Reliabilität in der quantitativ orientierten Forschung geht es also nicht um die Ermittlung eines Koeffizienten, der die Güte gewissermassen statisch angibt, sondern es geht primär um eine praktische Verbesserung der Güte der Kodierun-

gen. Die Ermittlung eines Koeffizienten ist als Hilfe zu verstehen, um mögliche Unstimmigkeiten bzw. die Nicht-Übereinstimmung von Kodierern zu minimieren, so dass mit *besser* kodiertem Material weitergearbeitet werden kann. Das vorliegende Kategoriensystem[35] wurde mehrfach am Datenmaterial getestet und überarbeitet. Die Intercoderreliabilität lag beim paarweisen Vergleich von jeweils zwei Kodierer/innen zwischen 62 % und 74 %. Dieser Wert zeigt auf, dass das soweit entwickelte Kodiersystem durchaus kritisch zu betrachten, der Prozess noch nicht abgeschlossen und eine weitere Entwicklung möglich ist.

Das vorliegende Kategoriensystem soll in die abschliessende Hauptstudie einfliessen. Die gewonnenen Einsichten ermöglichen eine wichtige Orientierung bei der Entwicklung des Fragebogens, mit dem die Gewichtung spezifischer Argumente zur Begründung von obligatorischem Unterricht im Schulfach Musik an der Sekundarstufe erhoben werden soll.

6.3.7 Ergebnisse

Zentraler Analyseschritt bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist die Entwicklung des Kategoriensystems in einem Hin und Her zwischen Theorie und Daten. Wie von Berg (2004) vorgeschlagen, wird in der Folge die Anzahl der Codings[36] als Mittel zum Identifizieren, Organisieren, Indizieren und Auslesen von Daten (a.a.O., S. 269) und deren explorativen Befragung aus unterschiedlichen Perspektiven genutzt. Quantitative Aussagen in den folgenden Tabellen (Tab. 20-24) sind in diesem Sinn zu verstehen. Sie sollen und dürfen nicht für die Entwicklung intervallskalierter Variablen und statistische Berechnungen genutzt werden.

35 Das Kategoriensystem ist im Code-Buch (siehe Anhang 06) detailliert mit Ankerbeispielen und theoretischen Verankerungen dargestellt.

36 Gemäss den Kodierregeln sind Codings ganze Teststellen und nicht einzelne Stichworte. Bezieht sich eine längere Passage (mit Fragen und Antworten) auf denselben thematischen Aspekt, wird nur ein Coding verwendet.

Tab. 20: Kategorien und Probanden (hellgrau = Master/weiss = Bachelor) mit der Anzahl Codings (Total in absteigender Reihenfolge)

Begründung von Musik und Musikunterricht in der Schule

Kategorien/ Probanden (n=12) Gender	To-tal	I01 w	I02 w	I03 w	I04 w	I05 w	I06 m	I07 m	I08 m	I09 m	I11 m	I12 m	I13 w
Anzahl Codings Total	291	27	16	34	40	23	37	34	21	11	13	13	22
Begründung MIT Bildungszweck (Total)	215	17	13	26	26	18	26	27	15	10	8	11	18
Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenzen	39	4	3	2	5	3	9	5	0	1	0	2	5
Musikunterricht ist (fächer)übergreifend	27	3	0	7	0	0	2	4	4	0	0	3	4
Musikunterricht als kulturelle Bildung und Wertvermittlung	26	2	4	1	7	0	1	1	3	2	0	1	4
Musikunterricht als Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz	17	0	1	2	4	1	2	1	0	4	2	0	0
Musikunterricht als Medium des Ausgleichs und der Reinigung	17	0	0	1	6	5	0	0	1	1	0	0	3
Musik als Kommunikationsmittel und Ausdrucksform	17	5	1	1	0	1	2	5	1		1	0	0
Musik als Alltagsgegenstand	13	1	1	1	1	1	3	1	3	1	0	0	0
Musikunterricht zur Persönlichkeitsbildung	12	1	0	1	1	0	2	3	2	0	2	0	0

Musik als allgemeiner Bildungsgegenstand	12	0	1	4	0	0	0	2	1	0	1	1	2
Musikunterricht ist Teil des Curriculums	10	0	0	2	1	2	1	2	0	1	0	1	0
Musik(-unterricht) als Zugang zu Emotionen und Gefühlen	9	0	1	1	0	2	1	2	0	0	2	0	0
Musikunterricht als Kreativitätsförderung	8	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	3	0
Musik(-unterricht) zur Motivation	7	0	0	2	1	2	2	0	0	0	0	0	0
Musikunterricht als Religionsvermittlung	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Musikunterricht als Disziplinierungswerkzeug und Erziehung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Begründung OHNE Bildungszweck (Total)	76	10	3	8	14	5	11	7	6	1	5	2	4
Musik(-unterricht) macht Freude/ Spass	29	1	2	4	7	3	3	0	5	1	1	1	1
Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung)	26	5	0	4	6	0	0	5	0	0	3	1	2
Musikunterricht als ästhetische Erfahrung	16	3	0	0	0	2	7	2	1	0	1	0	0
keine Begründung nötig	4	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Musik als Spiel	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Forschungsfrage 1: Inwiefern wird die Begründungsfrage von den Studierenden als Gesprächsgegenstand als relevant wahrgenommen?

Alle Studierenden äussern sich ausführlich und engagiert zu ihren Überzeugungen, wie schulischer Musikunterricht zu begründen ist. Sie verstehen Begründungen als Teil von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen und finden es selbstverständlich, dass auch die Lernenden entsprechende Fragen stellen können: »*Und dann teilweise muss man es auch nicht begründen, wenn man es schafft, mit ihnen Musik zu machen, dann kommt das von alleine*« (I02, Pos. 56). Allerdings geben sie zu bedenken, dass gewisse Inhalte gegenüber den Lernenden tatsächlich kaum zu begründen seien: »*Und auf der Sek [im Gegensatz zum progymnasialen Unterricht] trimme ich die Schüler und Schülerinnen nicht so theoretisch, weil ich ihnen nicht begründen kann, dass sie das brauchen. Wenn sie Zimmermann werden wollen, ganz ehrlich, man braucht es nicht*« (I04, Pos. 52). Sie finden auch, dass der Wunsch schulischen Musikunterricht zu begründen, nicht für alle Menschen gleich wichtig sei: »*Für mich gehört Musik einfach dazu. Es muss gegenüber Leuten, die es nicht kennen, begründet werden, aber ich mir selber muss es nicht begründen, für mich ist es ein Teil vom Leben*« (I13, Pos. 54). Und schliesslich, trotz der Nennung von vielen Bildungszwecken im selben Interview: »*Musik muss man nicht beschreiben oder begründen, sondern [es ist] etwas, das man erfahren muss*« (I01, Pos. 42).

Forschungsfrage 2: Inwiefern können Argumentationen von angehenden Lehrpersonen für Legimitation von schulischem Musikunterricht in Begründungslinien kategorisiert und den in der Literatur beschriebenen Theorien und Ideen zugeordnet werden?

Die Argumentationen der befragten angehenden Lehrpersonen sind den aus der Literatur bekannten Argumenten sehr ähnlich. Dabei fällt auf, dass die Positionen eher als Spannungsfelder beschrieben werden und nicht als Gegensätze: »*Und ganz klar es soll auch Spass sein, aber es soll auch die sozialen Kompetenzen und das ästhetische Lernen eben auch fördern*« (I06, Pos. 68). Am häufigsten wurde Musikunterricht von den Studierenden mit seinem Potenzial für den Aufbau sozialer Kompetenzen begründet (39 Codings), gefolgt von der Überzeugung, die Begründung liege in Freude und Spass (29 Codings), in seinen vielfältigen Fächerbezügen (27 Codings), sowie in der Kultur- und Wertevermittlung und in der Handlungsorientierung (je 26 Codings). Muss schulischer Musikunterricht zwingend einen Bildungsauftrag haben oder gilt auch »*Es ist in der Schule etwas, das eigentlich nichts mit Schule zu tun hat und trotzdem zur Schule gehört*« (I13, Pos. 56)?

Unterfrage a) Welche Bedeutung haben dabei Argumente ohne Formulierung eines Bildungszweckes?

Insgesamt 76 Codings wiesen auf Argumente hin, welche die Legitimation von schulischem Musikunterricht eher nicht in einem Bildungszweck sehen. Mit 29, 26 resp. 16 Nennungen sind dies ›Musik(-unterricht) macht Freude/Spass‹, ›das handelnde Tun‹ und ›Musikunterricht als ästhetische Erfahrung‹. Eine Studentin argumentierte, dass Musikunterricht, *»weil es so viele spielerische Elemente hat und weil es eben alltagsnahe ist und auch eine Ausdrucksform ist, ein Kommunikationsmittel der Jugendlichen, [...] trotzdem schon relativ wichtig«* (I06, Pos. 58) sei. Diese Argumentation weist darauf hin, dass das spielerische Element im Musikunterricht gleichzeitig als Selbstzweck und als Lernmotivator gesehen werden kann, ähnlich wie die Begründung durch den Handlungsaspekt:

> Und jetzt in der Oberstufe werden die Jugendlichen sich ausdrücken wollen und Erfahrungen sammeln im musikalischen Bereich. So, dass sie einmal den Kopf abschalten können. Konkret einmal wieder handwerklich tätig werden. Und auch einen Ausgleich schaffen zu den kognitiven belastenden Stunden. (I01: Pos. 32)

Kurzgefasst: *»Das Fach ist da, um praktisch zu arbeiten«* (I12, Pos. 66). Das kann sowohl lernen bedeuten als auch einfach Spass haben – oder eine andere, situativ wichtige Funktion einnehmen: *»Die Schülerinnen und Schüler müssen das haben, das bringt ihnen einen Mehrwehrt und ist eine Abwechslung zum Schulalltag zu den stupiden F*ächern mit dem typischen Ablauf« (I03, Pos. 102). Bei allen befragten Personen und damit in allen Interviews standen Argumente ohne konkreten Bildungszweck oft in Verbindung mit klaren Zweckzuschreibungen. Dieses Verhältnis wurde als Spannungsfeld beschrieben und kritisch diskutiert, aber nie als Entweder-oder-Positionierung dargestellt:

> Es ist nicht nur eine Selbsttherapie und Spass, ich würde das herausstreichen, viele Eltern haben die Auffassung, dass nur gesungen wird und dass es einfach Spass machen soll und kein Druck vorhanden ist. Und ganz klar es soll auch Spass sein, aber es soll auch die sozialen Kompetenzen und das ästhetische Lernen eben auch fördern. (I06, Pos. 68)

Auch unter Einbezug solcher Vorbehalte sind fast alle Studierenden der Überzeugung, dass Musik und Musikunterricht Spass machen und Freude bereiten soll: *»Losgelöst von der Gesellschaft kann man einfach etwas machen, das einem Freude bereitet«* (I08, Pos. 43) oder

> Ich glaube, ich begründe meinen Musikunterricht schon am meisten mit Freude an der Musik. Das muss gefördert werden. Musikunterricht ist nicht da, damit man sich x Fertigkeiten aneignen muss, Do-Re-Mi singen oder so. Es soll viel mit Freude und Spass geschehen. Ich bin auch überzeugt, dass rhythmische Sachen mit Händen und Füssen, mit dem Körper, den Schülerinnen und Schülern Freude bereiten. Sie erlangen dann ein Körperverständnis, Koordination, Fein- und Grobmotorik, sie können viel mitnehmen. Auch wenn es etwas unbewusst ist. (I04, Pos. 56)

Hier wird indirekt für die Position argumentiert, dass musikalisches Handeln selbst einen bildenden Wert hat und dass sich Kompetenzen auch unbewusst entwickeln. Diese Argumentation fokussiert nicht allein auf das Lernen von Musik durch Musik (autotelisches Lernen, siehe dazu auch Kap. 5.2.1), sondern sieht den Musikunterricht als eine offene Lernumgebung, welche abhängig von den beteiligten Personen ganz unterschiedliche Lernangebote enthält. In diesem Sinn ist es möglich, schon das Bereitstellen dieser reichen Lernumgebung mit professionellem Support als Zweck des Musikunterrichts zu betrachten. Seine Funktion und Legitimation wären daran ablesbar, dass er bei Schülerinnen und Schülern einen entsprechenden Effekt hat. Ob und auf welchen Stufen ein solch offener Unterricht von allen Schülerinnen und Schülern obligatorisch besucht werden muss, wäre auch hier die zu beantwortende Frage.

Unterfrage b) Welche Bedeutung haben dabei Argumente, die einen Bildungszweck formulieren?

Die Mehrheit der Codings im gesamten Datenkorpus beschreiben einen klaren Bildungszweck. Dies ist sebstverständlich auch ein Effekt der grösseren Vielfalt von Argumentationsmöglichkeiten und damit der Menge entsprechender Kategorien (siehe Tab. 20). Dieses Faktum kann aber durchaus auch als Grund für die Power einer zweckorientierten Argumentation gesehen werden. Es ist wichtig nochmals darauf hinzuweisen, dass im Rahmen dieser explorativen Studie vor allem die unterschiedlichen, im Kategoriensystem gesammelten Argumentationen interessieren. Erst sekundär – und vor allem in Hinblick auf ein tieferes Verständnis und die Analyse aus unterschiedlichen Perspektiven – soll nun auch die Anzahl der Nennungen mit ins Spiel kommen.

In den Aussagen der Studierenden wird die Begründung, dass Musik und Musikunterricht in der Schule der Sozialisation des Menschen diene (39 Codings) am meisten genannt. Dabei erwähnen die angehenden Lehrpersonen, dass Musikunterricht und Musik an der Schule soziale Kompetenzen fördere und der Gemeinschaftsbildung diene:

> Und es soll auch ein Gemeinschaftsgefühl geben. In unserer Gesellschaft ist gerade Musik und v.a. der Sport ein Gemeinschaftsgefühl. […] Auch die Musik kann ein sehr grosses Gemeinschaftsgefühl, Zusammenhalt und ein Zugehörigkeitsgefühl auslösen, wenn man zusammen auf der Bühne steht und gemeinsam singt. (I04, Pos. 36)

Diese sozialen Kompetenzen können durch das praktische Musizieren im Klassenverbund, in Spiel und Gesang in Gruppen sowie in musikalischen Projekten erworben werden. Sie helfen dem Individuum, sich in sozialen Kontexten zurecht zu finden, sich einzubinden und sich zu behaupten:

> Hören ist ein Aspekt, v.a. das Zuhören, was man überall brauchen kann. Und auch das Musizieren, Teil von etwas zu sein, seinen Teil machen, gleichzeitig aber passend zu der Gruppe zu musizieren, sich zurücknehmen, aber auch Soli zu machen. Das sind alles sehr viele soziale Kompetenzen. (I02, Pos. 44)

> Musik ist sehr fördernd für den Zusammenhalt. […] Das gemeinschaftliche Singen ist ein allgemeiner Förderfaktor für den Zusammenhalt. […] Dies kann auch den Schul- oder Klassenzusammenhalt sehr fördern, wenn man gemeinsam Musik macht. (I09, Pos. 81)

Dabei wird auch mehrfach erwähnt, dass das gemeinsame Tun und Erschaffen oder Kreieren ein wesentlicher Bestandteil von Musikunterricht sei und einen positiven Einfluss auf die soziale Entwicklung von Jugendlichen nehmen könne. Weitere, häufig genannte zweckorientierte Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule sind: ›Musikunterricht ist (fächer)übergreifend‹ (27 Codings) und ›Musikunterricht als Kulturgut und Wertvermittlung‹ (26 Codings). Musik stellt für die Hälfte der Befragten ein Schulfach dar, welches Wissen verknüpfen und sich mit dem Lernen in anderen Schulfächern verbinden soll. Musik soll ihrer Meinung nach in Schulen unterrichtet werden, um musikspezifische Arbeitsformen oder Methodenkenntnisse zu erweitern, um Verknüpfungen zu anderen fachlichen Perspektiven zu bilden und vernetzt zu denken sowie um damit die Jugendlichen ganzheitlich zu bilden und auf das Leben vorzubereiten:

> Es ist ein Fach, das sehr viele, unglaublich viele Möglichkeiten bietet, um sich mit anderen Fächern zu verknüpfen. […] Man kann sich den Schwierigkeiten der Schüler anpassen. Man kann die vorhandenen Sachen nutzen, zum Beispiel im Instrumentenbau, für all diejenigen, die gerne Werken haben und Handwerk haben möchten. (I08, Pos.)

> Das Schulfach Musik hat sehr viele Ansatzstellen zu anderen Fächern. Ich kann nie Musik unterrichten, ohne Mathematik, Physik, Bewegung zu erwähnen. Jetzt nicht

> nur auf den Tanz bezogen, sondern auch die Intervalle sind für mich eher in Bewegung. Der musikalische Zugang ist auch sehr ähnlich zu Kunst. Es hat auch sonst noch viele parallele Dinge, wie Deutsch und andere Sprachen. Es hat wirklich viele Überschneidungen, was die Kommunikation betrifft. Für mich ist in der Schule der ideale Musikunterricht, wo das alles integriert wird und den Menschen in seiner Ganzheit aufnimmt. (I01, Pos. 32)

Als Argument für obligatorischen Musikunterricht wird ebenfalls oft (13 Codings) die Alltäglichkeit der Begegnung mit Musik und in diesem Zusammenhang auch deren Manipulationspotenzial genannt. Auch deshalb sei Musik ein verpflichtender *allgemeiner Bildungsgegenstand* (12 Codings).

Oft und in unterschiedlichsten Zusammenhängen (Fächerbezüge, Alltagsrelevanz, Kreativitätsförderung, Kultur- und Wertevermittlung, ästhetische Bildung, Bildungsverständnis, Freude und Spass, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung) wird betont, dass es gilt, die »*unglaublich*« (I08, Pos. 39) vielen Überschneidungen und Berührungspunkte zu nutzen und dass gleichzeitig die Erfahrungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht »*unglaublich*« (I07, Pos. 28) von der Lehrperson abhängig sind. Immer wieder wird ausgedrückt, dass das Musizieren im Zentrum stehen solle: Das Fach sei da, um praktisch zu arbeiten; dieses Tun wird sowohl als multiple Herausforderung und Lerngelegenheit als auch als Ort der Erholung, des Geniessens und gelebter Gemeinschaft verstanden. Eine dualistische Sichtweise hinsichtlich der Zweckorientierung wird in den Aussagen nicht einmal ansatzweise geäussert.

Gilt dies auch für die Bezüge zwischen spezifisch musikalischen und aussermusikalischen Zwecken schulischen Musikunterrichts? Diese Frage wird im nächsten Abschnitt untersucht.

Unterfrage c) In welcher Relationen stehen dabei musikalische und aussermusikalische Zwecke?

Für die Klärung dieser Bezüge sind insbesondere Hinweise auf die Polaritäten der verworfenen Dichotomie von inner-musikalischen gegenüber ausser-musikalischen Zwecken (siehe dazu die theoretische Analyse in Kap. 5) von Interesse. Als sich in vielem überlagernde Zieldimensionen von Musikunterricht, haben diese für die Fachdidaktik eine wichtige Bedeutung. Es wurde deshalb im Prozess der Entwicklung der Kategorien anfangs deduktiv eine Struktur vorgeschlagen, die hinsichtlich eines bildenden Zweckes zwischen ›Lernen in Musik‹ und ›Lernen durch Musik‹ unterscheidet. Aufgrund der empirischen Daten war es jedoch nicht möglich, innerhalb der zweckorientierten Begründungen von schulischem Musikunterricht diese zwei Positionen genügend zu separieren. Die Auseinandersetzung mit Musik hat gemäss den in den Daten repräsentierten Überzeugungen der Studie-

renden ein breites Bildungspotenzial, welches aber für die Lernenden nicht unbedingt im Vordergrund steht: »*Eine Schülerin hat mir einmal gesagt, dass sie sich immer auf den Musikunterricht freut. Das gebe ihr immer Motivation für die anderen Fächer oder den Tag zu überstehen*« (I03, Pos. 88). Aus Sicht der Befragten folgen die Schülerinnen und Schüler in der Nutzung des Unterrichts den bildungsorientierten Intentionen der Lehrperson nur bedingt. Es scheint ihnen auch nicht so wichtig zu sein, was genau gelernt wird. Jedenfalls seien es »*nicht eins zu eins Dinge, die man im Musikunterricht lernt*« (I06, Pos. 64), welche bedeutungsvoll sind. Die bildende Funktion von Musikunterricht wird eher in der Entwicklung von aussermusikalischen Kompetenzen gesehen, als in musikspezifischem Wissen und Können. Zudem ergeben sich musikalische und aussermusikalische Lerneffekte aus der Sicht Studierenden eher beiläufig. Der Anspruch, spezifisch musikalisches Lernen sei wichtig, um die Potenziale des Erfahrungsfeldes tatsächlich auch nutzen zu können, wird nur sehr verhalten geäussert: »*in der Oberstufe sollte es nicht nur ›Plausch‹ sein, sondern auch musikalisches Verständnis aufbauen, musikalisches Lernen*« (I04, Pos. 46).

Wie in der Vorstudie 1 kommen Hinweise auf die Funktion, welche Musikunterricht bezüglich der Bildung Jugendlicher habe, auch in den Daten der zweiten Vorstudie deutlich zur Geltung. Dies führt zu Aussagen, welche den Zweck des Unterrichts weder in musikalischer noch in aussermusikalischer Bildung sehen, sondern als ein psychohygienisches Mittel, das »*viel mehr ist, als nur der Musikunterricht. Es ist auch für die Psyche*« (I05, Pos. 30), »*eine Abwechslung zum Schulalltag zu den stupiden Fächern mit dem typischen Ablauf*« (I03, Pos. 102).

Die bereits bei den nicht zweckgebundenen Argumenten erwähnten 26 Codings zur Kategorie ›Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung)‹ machen deutlich, wie zweckfreie und zweckgebundene Argumente, aber auch musikalisches und aussermusikalisches Lernen in enger Verzahnung verstanden werden. In den Daten zeigt sich diese multiperspektivische Deutung in der Verwicklung der drei Zieldimensionen schulischen Musikunterrichts (siehe 6.3.3) immer wieder:

> Wissensvermittlung [ist ein Argument] und auch, dass es einen Eigenwert hat, dass man selber Erfahrungen machen kann, selber begründen können, was sie gut oder weniger gut finden. Sich bewusst sein, dass Klangereignisse beeinflussen, egal in welcher Form, ob es eine Rede oder Musik ist. (I11, Pos. 50)

Nur acht der zwölf befragten Studierenden für das Lehramt Musik erwähnen in irgendeiner Weise – zum Teil auch kritisch – den ›Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz‹ als Legitimation für den Unterricht im Schulfach Musik. Zudem steht bei den entsprechenden Aussagen der musikalische Kompetenzaufbau immer in Bezug zu weiteren Kompetenzen oder zu Funktionen, welche dem Fach oder der Musik selber zugeschrieben werden. Eine Beschränkung auf innermusikalisches Arbeiten wird von einer Befragten sogar

als Ausdruck mangelnder Motivation der Lehrperson verstanden: »*singen und ein bisschen Theorie, das sind Möglichkeiten, die Musik dann etwas verschliessen*« (I03, Pos. 50). Eine motivierte Lehrperson

> gibt den Schülerinnen und Schülern einen zusätzlichen Zugang zu den anderen Fächern, wo es immer nur um das eine Lernen geht, um dieses Auswendiglernen und Verstehen. Die Musik bietet ihnen mehr Möglichkeiten und einen anderen Zugang zu Wissen. Es gibt ihnen auch die Möglichkeit, sich zu verwirklichen. (I03, Pos. 104)

Musikalisches Lernen wird oft in Verbindung mit zusätzlichen Kompetenzen oder Anwendungen im Alltag genannt:

> Es ist sehr viel Motorisches dabei im Musikunterricht. Man lernt seinen Körper neu kennen durch das Singen. Das Ziel ist ja, dass man merkt, dass man das Singorgan trainieren kann und […] man stolz sein kann und auch im Alltag so anwenden kann und auch mit den Kollegen zu einem Lied mitsingen. (I04, Pos. 56)

Dass musikalischer Kompetenzaufbau eine wichtige Begründung ist, wird erst durch die Anwendung dieser Kompetenzen nachvollziehbar. Eine Erfahrung, welche Studierende auch an sich selber machen:

> Ich habe das bei mir gesehen mit dem Gitarrespiel: wenn man nur schon ein paar Akkorde kann, dann kann man schon ein Stück begleiten und dazu singen. Die kleinen Fortschritte zu sehen, das macht Spass und man bleibt motiviert; […] dann kann ich einfach einmal abschalten und finde es auch cool, zu sehen, wie man Fortschritte macht. (I05, Pos. 14)

Was im Musikunterricht wichtig ist, seien »*viele kleinere Fähigkeiten, die zwischen den Zeilen geschult werden. Man braucht diese für den Alltag, die in anderen Fächern nicht so zum Tragen kommen*« (I06, Pos. 64). »*Es sind schon nicht eins zu eins Dinge, die man im Musikunterricht lernt*« (ebd.). Ausgehend von der Annahme »*Vielleicht ist Musik ein Fach, das kein Fach ist, sondern vielleicht wie eine Methode. Vielleicht ist Musik ein Hilfsmittel zum Lernen genauso wie es der Computer ist*« (I07, Pos. 30), wäre Musikunterricht das Fach, das die Lernenden im Gebrauch dieses Hilfsmittels schult. Oder vielleicht ist Musikunterricht, wie viele andere Fächer auch, einfach »*›Good for the brain‹. […] Es ist bei Weitem nicht alles, was in der Schule behandelt wird, relevant. Und sie können ihr Gehirn trainieren und müssen dies auch, entweder mit Mathematikaufgaben, Chemieformeln oder mit Musik*« (I09, Pos 61).

Im nächsten Schritt soll untersucht werden, ob und wie sich die Begründungen der Studierenden nach Geschlecht und Zeitpunkt im Studium unterscheiden. Durch die veränderte Perspektive bei der Analyse der Daten, wird die vertiefte

und differenzierte inhaltliche Auseinandersetzung mit der Stichprobe weiter befördert. Die auftretenden Differenzen in der Anzahl der Codings dient dabei als Orientierung[37].

Forschungsfrage 3: Zeigen sich Unterschiede in den Begründungen von Musikunterricht der angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe nach Geschlecht oder Studienstufe (Bachelor, Master)?

Während in der Ausbildung in der Bachelor-Phase an der PH FHNW auf die musikpädagogische Grundausbildung und Lehrbefähigung ausgerichtet war, lag der Schwerpunkt der Mastervertiefung auf der Entwicklung der nutzbaren Verbindungen zwischen Musik und den weiteren von den Studierenden auf Bachelorstufe abgeschlossenen Fächer.

Genderbasierte Unterschiede

Insgesamt wurden sechs weibliche und sechs männliche Studierende zu ihren Begründungen für Musik und Musikunterricht befragt. Die unterschiedliche Häufigkeit von Codings zu den Begründungen von Musik und Musikunterricht der Studierenden unterschieden nach ihrem Geschlecht, sind dabei ausdrücklich *nicht* im Sinne des *Mixed Method* Ansatzes mit MAXQDA 18 zu verstehen. Die Gruppenvergleichsgrösse ist für statistische Auswertungen zu gering. Auffallende Häufigkeitsunterschiede der Codings werden aber genutzt, um mögliche geschlechterbedingte Überzeugungen zu explorieren.

Weibliche wie männliche Studierende nennen am häufigsten die Begründung, dass Musikunterricht der Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenz diene; männliche im Vergleich zu den weiblichen Befragten jedoch etwas weniger. Weibliche Studierende erläutern zudem deutlich häufiger als ihre Kommilitonen, dass Musik und Musikunterricht Spass und Freude machen soll. Man tue etwas gerne, mit Freude, fühle sich emotional angesprochen, sei subjektiv involviert, empfinde etwas persönlich als bedeutungsvoll und fühle sich verbunden mit sich, den anderen oder mit der Sache:

> Und einfach die Freude. Ich glaube, wenn man singt, dann hat man Freude. Und dann hat man eine gute Laune. Und ich habe es oft so, dass ich mit meinen Schülerinnen und Schülern singe und dann laufen sie in die Pause und dann hört man sie immer noch singen. Es ist viel Freude, die man in den Alltag mitnehmen kann. Plötzlich kommt einem ein Lied in den Sinn oder man singt ein Lied in der Schule

37 Diese Differenzen könnten, im Sinn einer quantitativen Inhaltsanalyse, zur Bildung von Intervallskalen und weiteren statistischen Verfahren anregen. Aufgrund der Stichprobe und der Trennschärfe der Kategorien ist dies jedoch nicht angezeigt.

Tab. 21: Begründungen (Codings) zu Musik und Musikunterricht in der Schule von angehenden Lehrpersonen nach ihrem Geschlecht

Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule	w	Δ	m	To-tal
N = 12 (Dokumente)	6		6	
SUMME (Codings)	160	29	131	291
Begründung MIT Bildungszweck (Total)	116	17	99	215
Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenzen	22	5	17	39
Musikunterricht ist (fächer)übergreifend	14	1	13	27
Musikunterricht als kulturelle Bildung und Wertvermittlung	18	10	8	26
Musikunterricht als Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz	8	1	9	17
Musikunterricht als Medium des Ausgleichs und der Reinigung	15	13	2	17
Musik als Kommunikationsmittel und Ausdrucksform	8	1	9	17
Musik als Alltagsgegenstand	5	3	8	13
Musik als allgemeiner Bildungsgegenstand	7	2	5	12
Musikunterricht zur Persönlichkeitsbildung	3	6	9	12
Musikunterricht ist Teil des Curriculums	5	0	5	10
Musik(-unterricht) als Zugang zu Emotionen und Gefühlen	4	1	5	9
Musikunterricht als Kreativitätsförderung	4	0	4	8
Musik(-unterricht) zur Motivation	3	1	4	7
Musikunterricht als Religionsvermittlung	0	1	1	1
Musikunterricht als Disziplinierungswerkzeug und Erziehung	0	0	0	0
Begründung OHNE Bildungszweck (Total)	44	12	32	76
Musik(-unterricht) macht Freude/Spass	18	7	11	29
Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung)	17	8	9	26
Musikunterricht als ästhetische Erfahrung	5	6	11	16
keine Begründung nötig	4	4	0	4
Musik als Spiel	0	1	1	1

> und dann kommt es im Radio und dann singen sie zu Hause mit, weil sie ja das Lied so gut kennen. (I04, Pos. 38)

Ebenfalls betonen die befragten Studentinnen häufiger die Wichtigkeit des Tuns, der primären Erfahrungen, die der Musikunterricht den Schülerinnen und Schüler biete. Das praktische Musizieren selber verleihe dem Musikunterricht einen Sinn. Musikunterricht sei in erster Linie »*da, um praktisch zu arbeiten*« (I12, Pos. 66). Gleichzeitig benennen weibliche Studierende aber auch die Wichtigkeit von Musik als wertvolle geistige Beschäftigung. Nicht als genderspezifisches Phänomen zu verstehen ist die grosse Differenz bei der Überzeugung, dass Musikunterricht dem Zweck der Reinigung und des Ausgleichs zu anderen Fächern dient. So taucht die Überzeugung »*Die Schülerinnen und Schüler müssen das haben, das bringt ihnen einen Mehrwehrt und ist eine Abwechslung zum Schulalltag zu den stupiden Fächern mit dem typischen Ablauf*« (I03, Pos. 102) bei einigen Befragten gehäuft und in verschiedenen Zusammenhängen auf. Ein Student untermauert seine diesbezügliche Überzeugung sogar mit einem Zitat:

> Es gibt (.) diesen Comenius, der sagte: ›Es gibt Wissen, welches nötig ist. Und es gibt Wissen, das dem Broterwerb dient.‹ Eben es muss einem nicht jedes Wissen den Teller füllen und das könnte es auch gar nicht. Es geht darum die Seele zu füllen und nicht nur den Magen. […] Sich mit Musik zu beschäftigen kann enorm Spass und Freude bereiten und vom Alltag ablenken. (I08, Pos 59)

Im Gegensatz zu den weiblichen findet sich bei den männlichen Studierenden deutlich häufiger die Aussage, dass Musik zur Bildung des Charakters beitrage und die Persönlichkeit stärke. Durch Musik könne der Mensch sich selbst kennenlernen und erhalte damit mehr Wissen über sich selbst. In diesem Sinn trage Musik auch zur Identitätsfindung bei: »*Musik kann durchaus bewirken, dass man selbstsicherer agiert, Erfolgserlebnisse und ein gutes Selbstbild hat*« (I08, Pos. 61). Derselbe Student betont anschliessend: »*Zum Beispiel die Stimme ist etwas Persönliches. Wenn man zufrieden ist mit seiner Stimme, dann kann das einen grossen Einfluss auf die Selbstsicherheit nehmen*« (ebd.) und tönt damit an, wie unterschiedlich individuelle Lernprozesse und Lernziele sind. Darüber hinaus begründen männliche Studierende in der Stichprobe schulischen Musikunterricht eher als ihre Kommilitoninnen damit, dass dabei ästhetische Erfahrungen gemacht werden und dass durch den Musikunterricht ästhetisches Lernen ermöglicht werde. In diesen Aussagen wird deutlich, dass Lernen und Erfahren nicht als Gegensatz gesehen werden. Ästhetisches Lernen ist dabei ein Potenzial, welches sich im Erfahren auch dann ergibt, wenn dieses nicht auf einen Bildungszweck ausgerichtet ist und »*weil es eben die Palette der Schule extrem viel farbiger macht*« (I06, Pos 46).

Trotz Unterschieden bei den Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule zwischen weiblichen und männlichen Studierenden bleiben die Grundüberzeugungen identisch. Die Differenzen werden eher als Nuancen in der Formulierung interpretiert und können kaum mit einer genderspezifischen Sozialisation in Verbindung gebracht werden.

Unterschiede bezüglich Studienstufe

Einen weiteren differenzierenden Blick auf die Daten ermöglichen die beiden Studienstufen (Bachelor, Master) der Befragten. Wiederum gilt es zu beachten, dass die quantitativen Hinweise nur dazu genutzt werden, um die qualitativen Aussagen aus einer veränderten Perspektive zu beleuchten. Tabelle 22 stellt die Ergebnisse der Codings in Häufigkeiten bezüglich Bachelor- und Masterphase dar. Dabei wird ersichtlich, dass die befragten Studierenden teilweise stufenabhängig unterschiedliche Begründungen hervorheben.

Bachelorstudierende in unserer Stichprobe begründeten den Musikunterricht zum Beispiel eher als Ausgleich zu anderen mehr kopflastigen Fächern als die Studierenden in der Masterphase. Auch Freude und Spass tauchten bei ihnen als Legitimationsargumente öfter auf. Sowohl Bachelor- wie Masterstudierende waren aber der Meinung, dass Musikunterricht mit seinen Inhalten gleichzeitig eine entlastende Funktion einnehmen kann und als wertvolle geistige Beschäftigung dient. Ein wichtiger Zweck des Musikunterrichts in der Schule sei es, im Austausch mit anderen, persönliche Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen. Obwohl die interdisziplinäre Betrachtungsweise Schwerpunkt der Mastervertiefung war, nannten die Studierenden in Bachelorphase das Argument des fächerverbindenden Potenzials etwas öfter:

> Es gibt den Schülerinnen und Schülern einen zusätzlichen Zugang zu den anderen Fächern, wo es immer nur um das eine Lernen geht, dieses Auswendiglernen und Verstehen. Die Musik bietet ihnen mehr Möglichkeiten und einen anderen Zugang zu Wissen. (I03, Pos. 104)

Die befragten Bachelorstudierenden erwähnen häufiger als ihre Kommilitonen auf höherer Studienstufe, dass Musik kaum losgelöst von Emotionen und Gefühlen betrachtet werden kann. Sie betonen, dass der Musikunterricht einen Zugang zu Emotionen schafft und dass damit Gefühle ausgelöst und Spannungen beseitigt bzw. hervorgerufen werden können. Die Schülerinnen und Schüler würden im Musikunterricht lernen, diese mit der Musik verbundenen Gefühle zu erleben, zu beschreiben und zu verarbeiten. Damit könne das Gefühlsrepertoire erweitert und auch die Regulation von Emotionen gefördert oder beeinflusst werden:

Tab. 22: Begründungen (Codings) zu Musik und Musikunterricht in der Schule von angehenden Lehrpersonen nach BA/MA.

Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule	**BA**	**Δ**	**MA**	**Total**
SUMME (Codings)	128	+35	163	291
N = 12 (Dokumente)	6		6	12
Begründung MIT Bildungszweck (Total)	97	+21	118	215
Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenzen	13	+13	26	39
Musikunterricht ist (fächer)übergreifend	15	-3	12	27
Musikunterricht als kulturelle Bildung und Wertvermittlung	12	+2	14	26
Musikunterricht als Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz	6	+5	11	17
Musikunterricht als Medium des Ausgleichs und der Reinigung	10	-3	7	17
Musik als Kommunikationsmittel und Ausdrucksform	5	+7	12	17
Musik als Alltagsgegenstand	6	+1	7	13
Musikunterricht zur Persönlichkeitsbildung	5	+2	7	12
Musik als allgemeiner Bildungsgegenstand	9	-6	3	12
Musikunterricht ist Teil des Curriculums	4	+2	6	10
Musik(-unterricht) als Zugang zu Emotionen und Gefühlen	6	-3	3	9
Musikunterricht als Kreativitätsförderung	3	+2	5	8
Musik(-unterricht) zur Motivation	3	+1	4	7
Musikunterricht als Religionsvermittlung	0	+1	1	0
Musikunterricht als Disziplinierungswerkzeug und Erziehung	0	0	0	0
Begründung OHNE Bildungszweck (Total)	31	+14	45	76
Musik macht Freude/Spass	16	-3	13	29
Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung)	9	+8	17	26
Musikunterricht als ästhetische Erfahrung	4	+8	12	16
keine Begründung nötig	2	0	2	4
Musik als Spiel	0	+1	1	1

> Ich finde, es ist ein super Medium, um Emotionen zu transportieren und zu vermitteln und zu fühlen. Es ist auch ein Format, wo in kurzer Zeit, im Vergleich zu einem Buch oder Film, mit einem kurzen Stück, Gefühle oder Emotionen hervorgerufen werden. (I11, Pos. 2)

und

> […] es kann Emotionen hervorrufen, es kann zu Tätigkeiten anleiten. Man kann die Emotionen selber regulieren oder verstärken oder man konsumiert Musik zur Ablenkung von einem Problem oder man möchte darin schwelgen. Dann konsumiert man Musik, die das verstärkt. (I11, Pos. 58)

Masterstudierende dagegen nennen deutlich öfter die Sozialisation und den Aufbau sozialer Kompetenzen durch den Musikunterricht, welche insbesondere beim Klassenmusizieren und beim Spiel und Singen in Gruppen gefördert würden. Musikunterricht diene damit der Gemeinschaftsentwicklung und helfe, dass sich der Einzelne in sozialen Kontexten einbinden kann. Das gemeinsame Tun und Erschaffen oder Kreieren sei wichtiger Bestandteil von Musikunterricht und könne einen positiven Einfluss auf die soziale Entwicklung des Individuums und der Gruppe nehmen. Auch die Begründung, dass Musikunterricht zu ästhetischer Kompetenz beiträgt, wird von den weiter fortgeschrittenen Studierenden häufiger genannt:

> Es hat sehr viel mit ästhetischem Lernen zu tun. Allgemein, wie geht man auf die Welt zu, wie kann man die Welt multisensuell erfassen, das noch aktiver, z.B. nicht nur sagen, dass einem ein Stück gefällt, sondern begründen können, was gefällt oder visuell darstellen. (I06, Pos. 54)

Dazu gehört auch die Aussage, dass die Musik als Sprache und als Übermittlerin von Informationen dient. Der Musikunterricht vermittelt so eine zusätzliche ›abstraktere‹ oder ›symbolhaftere‹ Sprache, die in Schule und Alltag genutzt werden kann. Musikunterricht dient dazu, Musik in ihrer spezifischen Art als Instrument der Kommunikation zu erleben, zu verstehen und zu nutzen: *»Es ist ein riesiges Kommunikationsmittel oder ein Ausdruckmittel. Und es ist fast wie eine Methode, um sich auszudrücken; wie eine Sprache«* (I07, Pos. 40).

Forschungsfrage 4: In welchem Verhältnis stehen die (zweckfreien und zweckorientierten) Ziele des Konzeptes Aufbauender Musikunterricht zu aussermusikalischen Zwecken? Werden entsprechende Überzeugungen im Verlauf des Studiums verstärkt?

Das Konzept ›Aufbauender Musikunterricht‹ wird insbesondere in der Bachelor-Phase des Studienganges Musik Sekundarstufe I an der PH FHNW als leitendes didaktisches Modell vermittelt. Es geht nun darum, die zentralen Begründungslinien genauer zu betrachten, welche in diesem Konzept zielführend sind. Diese Vorstellungen wurden anfangs, abgestützt auf Bähr (2001), Gies/Jank/Nimczik (2001), Bähr/Gies/Jank/Nimczik (2001, 2003), Fuchs (1998, 2001) und Heß (2001), als »*Überlegungen, die im übrigen keineswegs neu sind*« (J. Bähr et al., 2004, S. 393) folgendermassen formuliert:

> [Ein] Musikunterricht, der musikalische Grundkompetenzen im Rahmen vielfältiger Musiziererfahrungen und vielfältigen musikbezogenen Handelns vermittelt und auf Kulturerschließung zielt. (a.a.O., S. 394)

In neueren Publikationen wird deutlich, dass das vielfältige musikalische Handeln nicht mehr nur als Methode, sondern selbst als Ziel verstanden wird. Wenn wir die Reihenfolge der Nennung der *Ziele* auch als eine Form der Priorisierung verstehen, verschiebt sich diese in neueren Publikationen. Von (1) auf vielfältigen Musiziererfahrungen beruhende ›Vermittlung von Grundkompetenzen‹ und ›Kulturerschliessung‹ (siehe obiges Zitat), zu (2) ›Kulturen erschliessen‹, ›Musizieren und musikbezogenes Handeln‹ und ›Musikalische Fähigkeiten‹ aufbauen (Jank & Gies, 2013) und schliesslich zu (3) Musik gestalten durch ›vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln‹, ›Musikalische Fähigkeiten aufbauen‹ und ›Kulturen erschliessen‹ (Jank & Schmidt-Oberländer, 2015). Die einzelnen Aspekte werden dabei jedoch weniger als Ziele denn als *Praxisfelder* im Dienst eines übergeordneten Zwecks dargestellt:

> Wir zeichnen in diesem Kapitel den Weg eines Musikunterrichts, für den unter anderem persönliche Bedeutsamkeit für die Schüler, Nachhaltigkeit des Musiklernens, die Erweiterung der musikalischen Erfahrungen und der Erfahrungsfähigkeit der Schüler und die Offenheit für die Pluralität musikalischer Praxen wichtige Markierungen darstellen. (Jank & Gies, 2013, S. 92)

Dabei wird nicht nur das Können, sondern auch das Bedürfnis, die Lust und Freude sich musikalisch auszudrücken angesprochen. Allerdings wird diese Freude in erster Linie als Resultat des »*schrittweisen Erwerbs musikalischer Fähigkeiten*« (Jank & Schmidt-Oberländer, 2015, S. 5) verstanden:

> Wenn Schüler die Erfahrung machen, dass ihre musikalische Kompetenz immer mehr zunimmt, dann ist das die beste Förderung ihrer Lust, sich musikalisch auszudrücken, ihres Bedürfnisses für sich selbst Musik sinnvoll zu nutzen und ihrer Fähigkeit, sich Musik in ihren vielfältigen Erscheinungsformen verstehend zuzuwenden. (ebd.)

Es ist deshalb anzunehmen, dass das Argument der Freude in der Konzeption des aufbauenden Musikunterrichts eher als wichtiger Nebeneffekt denn als Legitimationsgrund des Unterrichts betrachtet wird. Unschwer lassen sich im entwickelten Kategoriensystem Argumentationslinien identifizieren, wo die Ziele und Praxisfelder von aufbauendem Musikunterricht in den Überzeugungen der Befragten repräsentiert sind. Die entsprechenden Legitimationsüberzeugungen wurden allesamt oft genannt. Teilweise ist eine deutliche Zunahme der Nennungen durch die Studierenden der Masterstufe festzustellen[38]. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Studierenden im Rahmen des Studiums die Vorstellungen, welche durch das Konzept des aufbauenden Musikunterrichts diskutiert werden, durchaus zu ihrer eigenen Überzeugung machen.

Tab. 23: Argumentationen zu musikalischen Zwecken entlang der Vorstellung von aufbauendem Musikunterricht

Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule	BA	Δ	MA	Total
Musik macht Freude/Spass	16	-3	13	29
Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung)	9	+8	17	26
Musikunterricht als kulturelle Bildung und Wertvermittlung	12	+2	14	26
Musik als Kommunikationsmittel und Ausdrucksform	5	+7	12	17
Musikunterricht als Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz	6	+5	11	17
Musikunterricht als ästhetische Erfahrung	4	+8	12	16
Musik als Alltagsgegenstand	6	+1	7	13

Bei den aussermusikalischen Zwecken (gemäss der Definition von aufbauendem Musikunterricht) werden die Sozialkompetenzen von den Masterstudierenden doppelt so oft genannt wie vor Abschluss des (berufsqualifizierenden) Bachelor-Studiums. Ansonsten gibt es keine grösseren Differenzen. Die leichte Tendenz zugunsten einer Autonomieästhetik[39] ist deshalb etwas unerwartet, da die damals verantwortliche Professur für Musikpädagogik im Jugendalter eher für ein ausgeprägt heteronomieästhetisches Verständnis von Musik bekannt war.

---

38 Dass die Überzeugung *Musik macht Freude/Spass* als Begründung für Musikunterricht bei den fortgeschrittenen Studierenden etwas weniger oft genannt wird, mag ein Zufall sein – aber vielleicht auch eine diskussionswürdige Rückmeldung an die Verantwortlichen der Professur Musikpädagogik im Jugendalter der PH FHNW

39 Mit *Autonomieästhetik* wird ein Denken bezeichnet, demzufolge die Bedeutung oder die Botschaft der Musik nur in dieser selber liegt. *Heteronomieästhetik* dagegen steht für die Auffassung, die Bedeutung der Musik sei stets mit aussermusikalischen Ideen verbunden.

Tab. 24: Argumentationen zu aussermusikalischen Zwecken entlang der Vorstellung von aufbauendem Musikunterricht

Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule	BA	Δ	MA	Total
Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenzen	13	+13	26	39
Musikunterricht ist (fächer)übergreifend	15	-3	12	27
Musikunterricht als Medium des Ausgleichs und der Reinigung	10	-3	7	17
Musikunterricht zur Persönlichkeitsbildung	5	+2	7	12
Musik(-unterricht) als Zugang zu Emotionen und Gefühlen	6	-3	3	9
Musikunterricht als Kreativitätsförderung	3	+2	5	8
Musik(-unterricht) zur Motivation	3	+1	4	7
Musikunterricht als Religionsvermittlung	0	+1	1	0

Um aus diesen Beobachtungen verlässliche Schlüsse ziehen zu können, müssten die Aussagen unbedingt noch einmal analysiert und systematisch gewichtet werden[40]. Negative Überzeugungen sind in der vorliegenden Auswertung nicht sichtbar. Sie werden aber insbesondere im Bereich des musikspezifischen Kompetenzaufbaus oft genannt.

6.3.8 Fazit und Limitationen der Vorstudie 2

Die befragten Studierenden interessierten sich für das Thema der Begründung des Unterrichts im Schulfach Musik und waren nicht verlegen, Antworten auf die Frage *Warum obligatorischer Unterricht im Schulfach Musik* zu formulieren. In der Fachliteratur werden seit langer Zeit unterschiedliche, sowohl theoretisch entwickelte als auch empirisch gestützte Begründungen für Musik und Musikunterricht heftig und kontrovers diskutiert (Blanchard & Huber, 2014; H. J. Kaiser, 1995, 2018; Plummeridge, 2001). Vor diesem Hintergrund analysiert und vergleicht die vorliegende Studie die Überzeugungen und Haltungen einer spezifischen Gruppe von Handelnden in diesem Spannungsfeld: Die Begründungen von Studierenden und zukünftigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I für das Schulfach Musik. Die Stichprobe erlaubt Aussagen zu Studierenden des Schulfachs Musik im Rahmen des Bachelorstudiengangs und der Mastervertiefung des Studienganges Sekundarstufe I der PH FHNW im Studienjahr 2017/18. Die Begründungen der befragten Studierendenkohorte sind breit gefächert. Dies mag daran liegen, dass

40 Aufgrund der Spezifität der Stichprobe mit den vorliegenden Daten nur bedingt möglich.

die Ausrichtung des Studienganges, welcher ein Studium in 3-5 Fächern beinhaltet, gegenüber Monofachstudiengängen deutlich breiter gefächert ist. Dadurch ist die Studienzeit für das einzelne Fach empfindlich gekürzt. Eine musikalisch-künstlerische Qualifikation wie sie Musikhochschulen ermöglichen, ist deshalb nicht im gewohnten Rahmen realisierbar (Blanchard & Huber, 2014; Grossenbacher & Oggenfuss, 2013; Hofstetter, 2006)[41]. Im Gegensatz zu spezialisierten Monofach-Musiklehrpersonen, die in musikalischen Situationen fast ausschliesslich Potenziale für inner-musikalisches Lernen erkennen (vgl. Casals Ibáñez & Viladot Vallverdú, 2010), begründen die hier befragten zukünftigen Mehrfächer-Lehrpersonen Musikunterricht stark aus seinen Bezügen zu anderen Fächern und dem Wert für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen. Die folgende Diskussion ist unter dieser Prämisse zu sehen und ihre Relevanz für andere Studierendenkohorten hat höchstens hypothetischen Charakter. Es eröffnen sich damit viele Anknüpfungspunkte für vertiefende Forschungsprojekte.

Relevanz der Fragestellung für Studierende mit der Studienrichtung Schulmusik Sekundarstufe I

Die Begründungsfrage ist für die Teilnehmenden relevant (vgl. auch Hargreaves et al., 2007; Lamont & Maton, 2010; Niessen, 2014). Dies scheint insbesondere damit zusammenzuhängen, dass sie im Unterricht direkt damit konfrontiert werden. Auf der Suche nach ihrer Identität zwingen 12- bis 16-jährige Jugendliche die Studierenden in ihrer neuen Rolle oft mit kritischen Fragen und bisweilen provokativem Verhalten zu klaren und nachvollziehbaren Argumentationen. Zukünftige Lehrpersonen der Sekundarstufe I benötigen einen gefestigten Hintergrund und reflektierte Überzeugungen bezüglich der Rechtfertigung obligatorischen Musikunterrichts, gerade auch, um mit der Bedeutung der *Erfahrung an und für sich* argumentieren zu können. Es wäre interessant zu untersuchen, welchen Stellenwert die Bedeutung der Frage nach der Legitimation schulischen Musikunterrichts bei Studierenden unterschiedlicher Studienvarianten einnimmt.

Standpunkte zu spezifischen Argumentationen

Bei der Auswertung der Daten ist festzustellen, dass fast alle Positionen der historischen und aktuellen wissenschaftlichen Debatten in den Statements der Stichprobe auftauchen. Deutlich ist auch, dass in der Stichprobe – analog zur wissenschaftlichen und auch zur aktuellen öffentlichen Diskussion – Begründungen durch Bildungszwecke einen sehr hohen Anteil ausmachen. Im Folgenden sollen einige Beispiele aufgegriffen und beleuchtet werden:

41 Die Ausbildungsverantwortung für Volksschul-Musiklehrpersonen wurde im Zuge der Bologna-Reform gesamtschweizerisch den im gleichen Zeitraum entstanden pädagogischen Hochschulen übertragen.

• Reinigung, Ausgleich und Erkenntnis statt Religionsvermittlung

›Religionsvermittlung‹ wird als Begründung für Musikunterricht an der Sekundarstufe I von den Teilnehmenden der Studie nicht mehr als gesellschaftlich relevant angesehen. Stattdessen sind ›Reinigung, Ausgleich und Erkenntnis‹ (im Sinne von Psychohygiene und Kontemplation) sehr präsent. Dies findet sich auch zunehmend in der Literatur zur Musiktherapie wieder (Bernatzky & Kreutz, 2015; Zahler, 2006a). In dieser Interviewstudie fallen genau gleich viele Codings auf diese Begründungslinie wie auf ›Musikunterricht zum Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz‹.

• Aufbau musikalischen Grundlagenwissens nicht prioritäres Argument

Dass Musikunterricht dem Aufbau musikalischen Grundlagenwissens diene, ist im Gegensatz zu Ausgleich und Kontemplation, in der fachdidaktischen Literatur ein sehr zentrales Argument (Jank, 2013). Für manche Studierende scheint dies aber eher nebensächlich zu sein: »*[Für die Begründung wichtig] sind schon nicht eins zu eins Dinge, die man im Musikunterricht lernt – das Wissen über eine Tonart – aber es braucht viele kleinere Fähigkeiten, die zwischen den Zeilen geschult werden*« (I06, Pos. 64). Damit stellt sich die Frage, welche Kernkompetenzen für gelingende Lehr-Lernprozesse in einem zeitgemässen Musikunterricht entscheidend sind (siehe auch Brunner et al., 2019).

• Weder Erziehungs- noch Motivationsinstrument

Bei den Studierenden gar keine Erwägung findet die in der Literatur doch oft zu findende Argumentation, dass Schule und Musikunterricht der Disziplinierung und Erziehung diene (vgl. Haefeli, 2008; Künzli, 2018, S. 24). Diese Vorstellung herrschte v.a. im 19. Jahrhundert vor, wo Gesangsunterricht als Disziplinierungswerkzeug an Gymnasien diente und eine erzieherische Aufgabe erfüllte (Oelkers, 2014). Mit den gesellschaftlichen Werteverschiebungen, zum Beispiel bei Fragen zu Autorität und Erziehungsverantwortung aber auch hinsichtlich der Individualisierung, beispielsweise in der Bedeutung des Übens, wird dies offensichtlich als nicht mehr erwähnenswert angesehen. Nur wenige Codings entfallen auf Musikunterricht als Motivation. Offenbar hat dieses klassische utilaristische Argument der »*effects of arts education on academic motivation*« (Winner et al., 2013, S. 201) für die Befragten keine Bedeutung. Es geht bei den wenigen Nennungen vor allem um die eigene Motivation beim Üben, um Backgroundmusik und um die Energie, welche einem eine künstlerische Tätigkeit geben kann: »*Es ist der Motor, wenn man das für sich entdeckt hat, wie beispielsweise Zeichnen oder andere Dinge im künstlerischen Bereich. Einfach etwas, das dir die Motivation für den ganzen Tag geben kann*« (I06, Pos. 2). Auch die Begründungslinie Musikunterricht als Kreativitätsförderung wird von den Studierenden nur vereinzelt genannt. Die Metastudien (vgl. Gembris, 2015; Schumacher, 2009; Winner et al., 2013) schliessen weder motivationale Ef-

fekte noch *Impacts on Students Creativity* aus. Sie relativieren jedoch die Validität der empirischen Studien für die Motivation mit »*[e]xperimental reseach on this question is needed*« (Winner et al., 2013, S. 201) und für die Kreativität mit »*[...] the limited way in which creativity is measured, [...] the small number of studies, and [...] the fact that not all arts teaching pushes students to think creatively*« (a.a.O., S. 185).

- Wichtiges Werkzeug beim Aufbau von Sozialkompetenz

Die Begründung, dass Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenz diene, wird hingegen von den Studierenden sehr oft genannt. Genau dieser Effekt wird aber weder in der OECD-Studie (Winner et al., 2013) noch in der grossen, vom deutschen Bundesministerium in Auftrag gegebene Studie zur Frage »*Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?*« (Schumacher, 2009) bestätigt. Laut Schellenberg, der selber mehrere wichtige Studien zur Transfereffekten aktiven Musizierens durchgeführt hat, »*besteht kein Zusammenhang zwischen Musikunterricht und Sozialkompetenzen oder emotionaler Intelligenz*« (2009, S. 118). Gembris jedoch relativiert dies in seiner Expertise, indem er konstatiert:

> Dieses wenig ermutigende Urteil ist m.E. in dieser Allgemeinheit nicht zutreffend und zu wenig differenzierend. Obwohl es zutreffend ist, dass es bisherigen Studien nicht in befriedigendem Maße gelungen ist, klare empirische Belege für prosoziale Wirkungen musikalischer Aktivitäten zu liefern, kann daraus nicht generell geschlossen werden, dass es diese nicht gibt. Die vielfältigen Alltagserfahrungen mit sozial positiv wirksamen Effekten von Musik gehen auf eine lange kulturelle Tradition zurück, die es nicht gäbe, wenn sie keine wie auch immer geartete empirische Basis hätte. Sie lassen sich daher nicht einfach durch einige empirische Studien widerlegen oder wegdiskutieren. (Gembris, 2015, S. 3)

In seiner Argumentation weist Gembris auf das bereits angetönte zentrale wissenschaftstheoretische Problem[42] hin. In der Transferforschung wird versucht, empirisch nachzuweisen, dass Musik(-unterricht) direkte Wirkungen auf das soziale Verhalten von Menschen hat. Ein sozial-konstruktivistisches Bildungsverständnis hingegen geht davon aus, dass das unterrichtliche Handeln einen Raum eröffnet, in welchem die Überzeugungen und die Kompetenzen (das Wissen, Können und Wollen) der Schülerinnen und Schüler in Verbindung mit den Überzeugungen und Kompetenzen, welche die Methoden und Haltungen der Lehrpersonen prägen, im gemeinsamen Tun wirksam werden.

42 *»Es kommt in der Wirklichkeit nichts vor, was der Logik streng entspräche« Friedrich Nietzsche KSA 9, S. 327*

• Musik als spezifisches Erfahrungsfeld

Musik und Musikunterricht stellen (wie jedes andere Fach) ein besonderes und spezifisches Erfahrungsfeld[43] zur Verfügung, welches dazu dient, mit den Schülerinnen und Schülern einen Weg zu gehen: »*[Musik stellt] kein nutzloses Nebenprodukt der menschlichen Evolution dar, sondern erfüllt bis heute innerhalb der Entwicklung des Menschen unverzichtbare soziale, kommunikative und psychologische Funktionen*« (Gembris, 2015, S. 5). Die spezifischen Qualitäten und Möglichkeiten des ›Erfahrungsfeldes Musikunterricht‹ gilt es dabei zu erkennen und für das Denken und Erkennen zu öffnen. Obwohl es beim Unterrichten keinen einfachen Input-Output-Mechanismus gibt, wird dies oft erwartet, zumindest in Verbindung mit Musikunterricht. Dabei haben die Kunstfächer – je nachdem – eine grosse Schwäche oder eine grosse Stärke, die Heidegger (1975) wie folgt umschreibt: »*Der Denk-Weg zieht sich weder von irgendwoher irgendwohin wie eine festgefahrene Fahrstrasse, noch ist er überhaupt irgendwo an sich vorhanden […]. [E]rst und nur das Gehen, […] das denkende Fragen […] ist das Aufkommenlassen des Weges*« (zitiert nach Kiebacher, 2017, S. 15). In diesem Sinn können auch Aussagen der Studierenden interpretiert werden:

> das Einzige, das ich tun kann, ist, dass ich ihnen Gelegenheiten und Erfahrungsräume geben kann, […] sie motivieren, inspirieren und […] ermutigen, aber den Rest kann ich nicht abnehmen, das liegt in ihrer Verantwortung. Ich kann nur das Beste machen aus meiner Sicht und der Rest muss aus ihnen intrinsisch kommen. (I01, Pos. 38)

Solche Aussagen deuten auf das von Varkøy (2018b) formulierte Verständnis hin, »*die musikalischen Erfahrungen der Schüler als eigenständiges Ziel des Musikunterrichts zu betrachten*« (a.a.O., S. 43) und zu »*hoffen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sich das, was ihnen die musikalische Erfahrung bietet, – für ein reflektiertes und sinnstiftendes Leben zunutze zu machen*« (a.a.O., S. 45). Aus dieser Sicht ist der real stattfindende Musikunterricht für die Begründungsfrage bedeutsam und darin insbesondere das sinnliche Erfahren und Erleben. Es wird damit indirekt für die Position argumentiert, dass musikalisches Handeln, sogar wenn es im Unterricht nicht reflektiert wird, einen bildenden Wert habe.

• Musik als Methode und die Bedeutung beiläufigen Lernens

Der beiläufige Kompetenzaufbau und entsprechende Lernprozesse werden seit längerem unter dem Begriff des Handlungswissens (*Tacit Knowledge*) auch im schulischen Kontext diskutiert (vgl. bspw. Neuweg, 2015; Olesko, 1993). Die befragten Studierenden betonen die Wichtigkeit der offenen Haltung der Lehrperson gegenüber den »*unglaublich*« vielen Überschneidungen, welche sich im

43 Der Begriff Erfahrungsfeld wurde von Hugo Kükelhaus (1900-1984) geprägt und wird seither für Orte zur Entfaltung der Sinne weltweit verwendet.

Musikunterricht mit weiteren Bildungszielen eröffnen. Eine Studentin geht dabei so weit, dass sie zu bedenken gibt: »*Vielleicht ist Musik ein Fach, das kein Fach ist, sondern vielleicht wie eine Methode*« (I07, Pos. 30). Tatsächlich stehen die genannten Überschneidungen und Ansatzstellen im Sinn einer offenen Lernumgebung grundsätzlich immer zur Verfügung[44]. Sie werden als Potenziale für informelle *und* formelle Bildung verstanden und es sind die Lehrpersonen, die dabei Spielräume und Partizipation der Lernenden befördern oder einschränken. Es liegt auf der Hand, dass eine exklusiv für Musik ausgebildete Lehrperson den Unterricht insbesondere auf innermusikalische Ziele ausrichtet und die sich bietenden aussermusikalischen Lerngelegenheiten eher im Hintergrund stehen oder möglicherweise auch gar nicht erkannt werden (vgl. Casals Ibáñez & Viladot Vallverdú, 2010). Andererseits ist zu bedenken, dass musikalisch schwächer ausgebildete Lehrpersonen viele musikalisch wertvolle Lerngelegenheiten kaum erkennen können.

- Zweckgerichtes Lernen und zweckfreies Musizieren ist kein Gegensatz

In den Aussagen der Studierenden werden Argumente, die schulischen Musikunterricht über Bildungszwecke begründen, oft gleichzeitig mit solchen genannt, die über zweckfreies Tun argumentieren. Die Begründungslinien lassen sich deshalb nicht wirklich einer Entweder-Oder-Struktur unterwerfen. Heidegger (1975) kontrastiert dieses (der abendländischen Vernunft entspringende) Denken, welches auf unbedingte Eindeutigkeit abzielt, mit einer »*Art des Denkens […], das immer auf dem Sprung ist, das sich immer neue Wege bahnt, das nie Halt macht*« (zit.n. Kiebacher, 2017, S. 19). Während sich bei der Frage, ob Musik und Musikunterricht die Sozialkompetenz fördere, der Graben des Ungewissen zwischen der Empirie als Pol wissenschaftlicher Erkenntnis und der Empirie des Alltags öffnet (vgl. Gembris, 2015, S. 3), konstatieren wir bei einer Begründung von Musik als ästhetische Bildung ein begriffliches Problem: *Aisthesis* bedeutet ursprünglich das Erfahren selber und nicht die damit verbundenen Lernprozesse. Eine Befragte beschreibt dies so:

> Ich glaube, dass durch den emotionalen Zugang Musik erfahrbar wird. Dies kann mehr Kraft haben als andere Argumente. Musik muss man nicht beschreiben oder begründen, sondern ist etwas, das man erfahren muss. Und diese Erfahrung kann einem niemand mehr nehmen. Diese steht neben der kognitiven Begründung, warum Musikunterricht gut ist. (I01, Pos. 42)

---

44 In der Broschüre »Mus ik oder Musi ik nicht? – Musik als Unterrichtsprinzip« wurden solche Schnittstellen zu den übrigen Fächern systematisch dargestellt (Cslovjecsek & Spychiger, 1998, S. 32).

Zweckfreies Erfahren steht hier *»neben der kognitiven Begründung«* und muss nichts Weiterem dienen. In anderen Statements wird das Erfahren jedoch direkt mit einem Zweck verbunden:

> Es hat sehr viel mit ästhetischem Lernen zu tun. Allgemein, wie geht man auf die Welt zu, wie kann man die Welt multisensuell erfassen, das noch aktiver, z.B. nicht nur sagen, dass einem ein Stück gefällt, sondern begründen können, was gefällt oder visuell darstellen. (I06, Pos. 54)

- Zweckfreies und zielgerichtetes Tun als produktives Hin und Her

Ein ähnliches Spannungsfeld eröffnet sich mit der Begründung ›Musikunterricht als Tun und Handeln (primäre Erfahrung)‹: *»Das Fach ist da, um praktisch zu arbeiten«* (I12, Pos. 66). Diese klare und einfache Aussage kann so verstanden werden, dass im praktischen Tun ein Produkt hergestellt und gearbeitet wird; ein verklingendes Musikstück wohl und damit verbundenes Wissen und Können:

> Es müsste ja [...] sein, dass man durch das Handeln und Erfahrungen und Momente in einen Lernprozess kommt und nicht das Gefühl bekommen, dass wir in einem Schulfach sind, das Noten gibt und vielleicht unnötig ist. (I07, Pos. 40)

Mit *praktisch zu arbeiten* wäre dann ein musikalisches und übermusikalisches Wissen und Können gemeint, welches verbunden ist mit sinnstiftender Erfahrung; ein Hin und Her also zwischen zweckfreiem Handeln und dem zielgerichteten Erarbeiten von Kompetenz (vgl. dazu Kaiser, 2010). Eben nicht *»The end of action is nothing more than the activity itself«* (Varkøy, 2015, S. 50), sondern die Vorstellung, dass unterrichtliches musikalisches Handeln sowohl das Tun (primäre Erfahrung) wie das Denken (sekundäre Erfahrung) umfasst. Eine Position, welche Dewey schon vor hundert Jahren in seiner Kritik der dualistischen Denktradition sinngemäss folgendermassen postulierte: Primäre und sekundäre Erfahrungen sind nicht identisch und keine von beiden ist wichtiger als die andere. Das Tun und das Denken sowie der Wechsel zwischen diesen beiden Erfahrungsformen sind unerlässlich für das Lernen und die Bildung; im Alltag, in der Schule und am Arbeitsplatz (vgl. dazu Lehmann-Rommel, 2001, S. 140). Im folgenden Coding ist diese Haltung am anderen Ende aufgezäumt: *»Ich bin nicht Fan, dass Musiktheorie eingetrichtert wird, ich glaube immer, dass, wenn sie [die Lernenden] Erfahrungen machen, dass ihnen der Zugang dann leichter fällt zu Musik«* (I01, Pos. 34). Gleichzeitig wird das ›Musik machen‹ aber oft auch als etwas gesehen, was neben der kognitiven Auseinandersetzung steht. Symptomatisch für diese Grundhaltung ist die im Musikunterricht oft gehörte Frage *»Machen wir heute Musik oder Theorie?«* (Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, 2017).

Einfluss von Gender und Studienstufe unklar

Der Blick darauf, ob Geschlecht oder Studienstufe (Bachelor – Master) einen Einfluss auf die Begründungsaussagen der Studierenden nimmt, boten bei der Analyse in erster Linie durch das damit verbundene mehrperspektivische Beleuchten der Daten einen Mehrwert. Unterschiedliche Präferenzen sind deskriptiv zwar festzustellen. So ist beispielsweise eine deutliche Zunahme musikalisch motivierter Argumente bei den Masterstudierenden festzustellen. Die Anzahl der Codings für aussermusikalische Argumente bleibt in beiden Studienstufen in etwa gleich, ausser bei der Begründung über den Zweck des sozialen Lernens, welchen Masterstudierende doppelt so häufig nennen. Diese Tendenzen mögen interessant sein für die Diskussion der Studiengänge an der PH FHNW. Gemäss Niessen (2006, 2014) ist zu erwarten, dass Begründungskonzepte während der Ausbildung und insbesondere auch in der Praxis und dann über die gesamte Berufslaufbahn wirksam bleiben. Ob und wie sich solche Konzepte im Verlauf des Studiums und im Verlauf der Entwicklung *on the Job* verändern, ist deshalb von allgemeinem Interesse. Dies wäre in einer spezifischen Studie zu untersuchen.

Enge Verbindungen zwischen musikalischen, aussermusikalischen und zweckfreien Argumentationen

Auch die Ergebnisse der zweiten Vorstudie stützen die These, dass Vorstellungen zur Begründung von Musikunterricht an Schulen bei angehenden Lehrpersonen vorhanden sind, diese auch kategorisierbar sind und in der Literatur Bestätigung finden. Die alte polarisierende Diskussion in scheinbaren Dichotomien (›musikalisch versus aussermusikalisch‹ oder ›zweckorientiert versus zweckfrei‹) entspricht weder auf Bachelor- noch auf Masterstufe dem Denken der befragten Kohorte. In den Argumentationen stützen sich die Studierenden grösstenteils auf eigene Erfahrungen; Resultate der Transfer- und Wirkungsforschung haben in ihren Begründungen des Klassenunterrichts im Schulfach Musik faktisch keine Bedeutung. Die offenen Fragen zur Priorisierung, Gewichtung und Polung einzelner Argumente, ermöglichen anhand der entwickelten Kategorien hilfreiche Einblicke in Argumentationsweisen. Ohne damit dualistische Spannungen einzuebnen, weist diese Studie klar darauf hin, dass alle drei beschriebenen Zieldimensionen von Musikunterricht eng miteinander verbunden und ineinander verwickelt sind. Die im Konzept *Aufbauender Musikunterricht* beschriebenen musikalischen und zweckfreien Ziele werden mit zunehmender Studiendauer zwar öfter, jedoch kaum als Gegensatz und in Abgrenzung zu aussermusikalischen Zielen genannt. Der Stand hinsichtlich der Kategorienbildung im Rahmen der qualitativen Analyse der Studierendeninterviews ist als weiter entwickeltes Zwischenergebnis zu betrachten und bietet zusammen mit den aus der Literatur abzuleitenden Positionen und Theorien eine gut argumentierte, theoretisch und empirisch begründete Basis zur Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes.

In der nun anschliessenden Fragebogenstudie sollen, anhand einer grösseren Stichprobe, Korrelationen zwischen den latenten Argumentationslinien deskriptiv und faktorenanalytisch überprüft werden. Zudem soll allenfalls explorativ untersucht werden, ob möglicherweise andere Faktoren hinter den vielfältigen Argumentationen stehen.

6.4 Hauptstudie: Fragebogenstudie mit Lehrpersonen

Die Hauptstudie soll nun einen Einblick in Argumentationsstrukturen eines erweiterten Personenkreises, insbesondere von Personen mit Interesse an schulischem Musikunterricht ermöglichen. Es ist davon auszugehen, dass dies vornehmlich Personen sind, welche selbst Musik unterrichten oder unterrichtet haben. Durch die vielen Veränderungen in der Lehrpersonenbildung in den vergangenen 40 Jahren, wird das Fach aktuell von Personen mit sehr unterschiedlichen Profilen, Erfahrungen und einem äusserst breiten Ausbildungsspektrum unterrichtet. Es ist davon auszugehen, dass das Spektrum von keiner oder quasi keiner formellen Ausbildung bis hin zu mehreren pädagogischen und künstlerischen Diplomen reicht (vgl. dazu Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Bundesamt für Kultur, 2004). Um möglichst niemanden von vorneherein auszuschliessen, soll das Erhebungsverfahren für diese Studie grundsätzlich auch für Unterrichtende ohne Anstellung und ohne formelle Ausbildung oder mit weiter zurückliegender Tätigkeit offen sein. Deshalb wird die Untersuchung als offene Internetumfrage mit einer sogenannten willkürlichen Stichprobe geplant.

6.4.1 Spezifizierte Fragestellung

Diese Studie soll die Überzeugungen von erwachsenen Personen bezüglich der Legitimation von obligatorischem schulischem Musikunterricht explorieren. Die zentrale Frage ist, inwiefern die in Kapitel 5 theoretisch widerlegten Dichotomien sich in Gewichtungen entsprechender Argumentationslinien von Personen mit unterschiedlichen Profilen manifestieren. In beiden Vorstudien (Kap. 6.2 und 6.3) wurde die Frage an kleinen Stichproben von Lernenden mit qualitativen Methoden bereits untersucht. Die dort gefundenen Argumentationen werden nun in Ergänzung zur Literatur als Grundlage zur Entwicklung eines Instrumentes für quantitative Untersuchungen genutzt. Damit soll geprüft werden, ob den geäusserten Überzeugungen Legitimationslinien für Musikunterricht zugrunde liegen, d.h. ob die latenten Argumentationslinien bestätigt werden können oder ob die Überzeugungen hinsichtlich wichtiger Argumente allenfalls auf andere Faktoren reduziert werden können. Die Fragestellung für die Hauptstudie kann damit weiter differenziert werden:

1. Inwiefern interessiert die Frage der Begründung des Schulfaches Musik?
   a) In welchen Situationen wurden Teilnehmende bereits mit der Frage konfrontiert?
   b) Welche Vorbehalte, Befürchtungen und Hoffnungen werden hinsichtlich dieser Frage geäussert?

2. Wie gewichten an Musikunterricht interessierte Personen vorgegebene Argumente bezüglich der Legitimation von obligatorischem Musikunterricht an der Sekundarstufe I?
   a) Verändern sich Einschätzungen je nach Ausbildung und Erfahrung? Welche unterschiedlichen Überzeugungsmuster sind allenfalls zu erkennen?
   b) Lassen sich in den Einschätzungen von interessierten Personen zweckfreie Argumente und Argumente bezüglich des Zwecks musikalischen respektive aussermusikalischen Lernens als latente Faktoren nachweisen?
   c) (Eventualfrage 1, falls die latenten Faktoren nicht nachgewiesen werden können) Auf welche anderen Faktoren lassen sich die Überzeugungen der befragten Personen bezüglich vorgelegter PRO-Argumente reduzieren?
   d) (Eventualfrage 2, falls neue Faktoren gefunden werden können) Inwiefern lassen sich die exploratorisch gefundenen neuen Faktoren bestätigen?

Die Fragestellungen gehen von der Annahme und der Hoffnung aus, dass durch eine breit angelegte offene online-Umfrage eine valable Datenbasis zur Verfügung stehen wird und der zur Verfügung stehende Datensatz die notwendigen Voraussetzungen, möglicherweise auch um Faktorenanalysen berechnen zu können, erfüllen wird. Weder das gewählte Verfahren zur Generierung der Stichprobe noch ein bereits validiertes Erhebungsinstrument stellten dies im Vorneherein sicher. Auch wenn teilweise Annahmen (quasi Hypothesen) geprüft werden, handelt es sich hier um eine explorative Studie.

6.4.2 Spezifische methodische Entscheidungen und Design

Es geht in dieser Studie darum, vornehmlich Lehrpersonen bezüglich ihrer Überzeugungen zur Legitimation von obligatorischem Musikunterricht zu befragen. Überzeugungen von Lehrpersonen gelten als wichtiger Einflussfaktor bei Planung, Steuerung und Reflexion von Unterricht (siehe Kap. 2). Solche Überzeugungen sind verhaltensfern, d.h. im Moment des Handelns nicht zwingend aktiv. Sie werden aber allgemein als absichts- und handlungsleitend betrachtet (Leuchter, 2009; Leuchter et al., 2006). Eine zentrale Frage ist, wie solche eher epistemologischen Überzeugungen mit entsprechender Güte erhoben werden können. In der Literatur wird eine Vielfalt an Verfahren dargestellt, welche einerseits in den unterschiedlichen Zielsetzungen, aber auch in den divergierende

Auffassungen über die relevanten Dimensionen epistemologischer Überzeugungen und in unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Grundannahmen begründet sind (Priemer, 2006, S. 260). Für fachspezifische Überzeugungen ist bei der Formulierung der Items der direkte Adressatenbezug von grosser Bedeutung (vgl. Clarebout et al., 2001). Unter Einbezug der Einsichten aus der theoretischen Analyse (siehe Kap. 5) und der beiden vorausgegangenen qualitativen Vorstudien (siehe Kap. 6.2 und 6.3) wurde versucht, die Items von einem umfassenden Gegenstandsverständnis aus zu formulieren (siehe dazu Kap. 6.1) und so Bedingungen zu schaffen, welche es den Befragten erlauben, die Argumentations-Items möglichst unverzerrt zu bewerten (Scheele & Groeben, 2020, S. 4).

Eine standardisierte, webbasierte Fragebogenstudie mit breit gestreutem Verteiler und der gleichzeitigen Öffnung über ein Schneeballsystem hat zwar gewichtige methodologische Nachteile, bietet aber – zumindest theoretisch – die Möglichkeit, die grosse Vielfalt von unterschiedlichen Personen mit Interesse an schulischem Musikunterricht zu erreichen. Über eine probalistische Stichprobenziehung erschien dies in der zur Verfügung stehenden Zeit und im gewünschten Umfang nicht realisierbar. Um die Qualität einer so generierten willkürlichen Stichprobe anschliessend einschätzen zu können, wurde entschieden, zusätzlich ausgewählte Items einer validierten Fragebatterie zur Motivation der Wahl des Lehramtsstudiums[45] (Pohlmann & Möller, 2010) zu erheben. Zusätzlich zu den Gewichtungen von Argumenten, sollen auch Daten zur Bildungsbiographie und zur musikalischen wie pädagogischen Erfahrung der Teilnehmenden erhoben werden. Der zur Erfassung musikalischer Erfahrenheit entwickelte *Goldsmiths Musical Sophistication Index*[46] wäre hierbei als validiertes Instrument für »*Assessing Musical Sophistication in the General Population*« (Müllensiefen et al., 2014) zur Verfügung gestanden. Anhand erster Tests mit der deutschen Version[47] wurde aber deutlich, dass die Items bei der Erhebung der musikalischen Erfahrungen von Musiklehrpersonen zu wenig differenziert sind und für die angepeilte Population ungenügend streuen. Deshalb wurde auf die Verwendung dieses Instrumentes verzichtet und es wurden eigene Items formuliert.

Um die Möglichkeit offen zu halten, zugrundeliegende latente oder unbekannte Faktoren statistisch mit Faktorenanalysen zu untersuchen, sollte die bereinigte Stichprobe der Fragebogenstudie mindestens ein n > 300 erreichen (vgl. dazu Bühner, 2011a; Comrey & Lee, 1992)Die Bandbreite der Angaben zum Verhältnis *Items zu Probanden* ist in der Literatur hoch und reicht vom Verhältnis 3:1 (Cattell, 1978) bis zu 20:1 (Hair et al., 2008).

---

45 FEMOLA-Fragebogen (siehe Anhang 07)

46 Siehe http://www.gold.ac.uk/music-mind-brain/gold-msi/download [15.12.2020]

47 Basierend auf der für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen adaptierten Version von Fiedler & Müllensiefen (2015)

6.4.3 Stichprobe

Die Frage ob und auf welchen Schulstufen schulischer Musikunterricht wichtig oder nötig ist und ob er verpflichtend angeboten werden soll, interessiert nicht alle Menschen, auch nicht jeden Lehrer oder jede Musikerin. Im Rahmen dieser Studie stehen insbesondere die Einschätzungen von Interessierten im Fokus. Da nicht ohne Befragung feststellbar ist, wer sich für Musikunterricht interessiert, ist diese Gruppe nicht exakt beschreibbar. Damit ist die Grundgesamtheit der für die Studie relevanten Population nur diffus zu bestimmen. Auf eine Auswahl im Voraus und das Ziehen der Stichprobe nach dem Zufallsprinzip wurde verzichtet[48]. Für die Ziele der Studie galt es, dass sich die Stichprobe nicht nur aus aktiv unterrichtenden Musiklehrpersonen zusammensetzt, sondern auch auch Musikerinnen, Allround-Lehrpersonen, ehemaligen Lehrpersonen und weiteren Personen die nebenbei unterrichten, früher unterrichtet haben oder gerne unterrichten möchten. Ein möglicher Snowball-Effekt, d.h. die Aufnahme von Proband:innen, welche durch andere auf die Umfrage aufmerksam wurden, war ausdrücklich erwünscht. Die Einschränkung, dass durch online-Erhebungen ganze Gruppen von Lehrpersonen von der Stichprobe ausgeschlossen werden, verliert aufgrund des quasi flächendeckenden Internetzugangs zunehmend ihre Bedeutung. Trotzdem ist bei einem solchen *Convenience Sampling* nicht gewährleistet, dass jede Person der Grundgesamtheit eine berechenbare Wahrscheinlichkeit hat in die Stichprobe zu gelangen. Eine Repräsentativität ist damit von vorneherein nicht gegeben (Schnell, 2018). Durch die nachträgliche detaillierte Beschreibung der Stichprobe

Entscheid zum Verfahren der Generierung der Stichprobe

Eine willkürliche Stichprobe eröffnet die Möglichkeit auch Personen zu erfassen, welche das Schulfach Musik unregelmässig oder zurzeit gar nicht unterrichten. Gleichzeitig ist das Verfahren geeignet mit leistbarem Aufwand und in kurzer Zeit viele interessierte Personen anzusprechen und explorative Einblicke in Fragestellungen zu erhalten. Für diese Fragebogenstudie wurde deshalb entschieden, ein Convenience Sampling Verfahren zu nutzen. Zur Gewährleistung der Nachvollziehbarkeit wird die Stichprobe nachträglich möglichst transparent dargestellt.

---

48 Eine auf dem Zufall basierende Stichprobenziehung ist genau deshalb das Gegenteil einer willkürlichen Ziehung, weil bei dieser die Teilnehmenden ›bewusst‹ entscheiden, ob sie teilnehmen wollen und nicht bezüglich eines vorher festgelegten Rasters ›zufällig‹ ausgewählt werden. (vgl. dazu Jandura & Leidecker, 2013, S. 69)

wird aber versucht eine möglichst hohe Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten (Batinic, 2018).

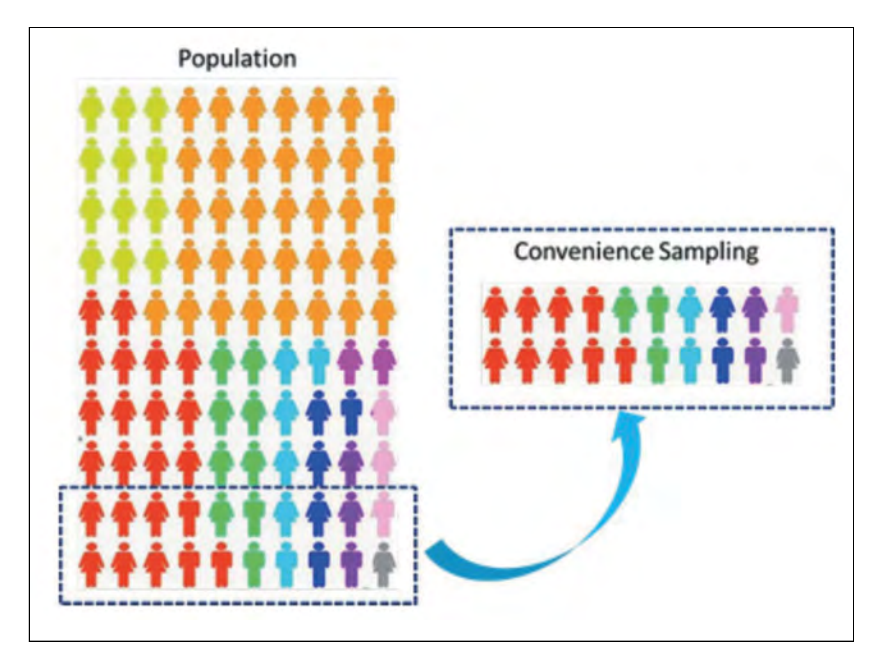
Convenience Sampling (Willkürliche Stichprobe)

Bei willkürlichen Verfahren der Bildung von Stichproben müssen vor der Auswahl der Probanden keine Einschlusskriterien festgelegt werden. Alle Personen, die erreicht werden und die sich angesprochen fühlen, sind eingeladen sich zu beteiligen. Der Fragebogen wird in diesem Sinn unkontrolliert verteilt, wobei natürlich Kanäle genutzt werden, bei welchen eine hohe Beteiligung erwartet wird. Dies sind im vorliegenden Fall spezifische Fachverbände[49], diverse Newsletter und Social-Media-Kanäle sowie eigene Verteilerlisten. Zudem werden alle erreichten Personen eingeladen, den Fragebogen im Schneeball-System an (weitere) interessierte Personen weiterzugeben. Damit generiert sich die Stichprobe gewissermassen selber[50]. Dieses non-probalistische, d.h. nicht auf kontrollieren Wahrscheinlichkeiten beruhende Verfahren, birgt eine akute Verzerrungsgefahr aufgrund möglicher unkontrollierter Selektions- und Auswahlfehler und hat damit eine eingeschränkte Verlässlichkeit. Deshalb sind solche Verfahren nicht zur validen Prüfung von Hypothesen geeignet. Convenience Sampling wird insbesondere in Marktstudien und psychologischen Studien verwendet und will Aussagen von potenziellen Kunden, Meinungen von Passanten oder Haltungen interessierter Personen erfragen und darauf basierend Annahmen formulieren. Deshalb ist diese Art von Stichproben insbesondere für Pilotstudien und zur Hypothesenbildung hilfreich.

49 Eine Einladung zur Beteiligung an der Umfrage wurde durch ca. 4000 Schulen in Baden-Württemberg an die Lehrpersonen, an die Mitglieder der Konferenz Musikpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen (KMPDH), durch den Newsletter und die Homepage des Bundesverbandes Musikunterricht (BMU), diverse Landesverbände, die Arbeitsgruppe Musikerziehung Österreich, die Mitgliederverbände des Schweizerischen Musikrates verteilt sowie an die Mitglieder des Verbandes Fachdidaktik Musik Schweiz (VFDM) versandt.

50 Auch Ad-hoc- oder Gelegenheitsstichproben, bei denen z.B. Passanten auf der Strasse als Fälle ausgewählt werden, die sich zu einem bestimmten Thema äussern sollen, generieren sich selbst.

Abb. 19: Willkürliche Stichprobe (Darstellung aus https://research-methodology.net/sampling-in-primary-data-collection/convenience-sampling)



Mit einer willkürlichen Stichprobe kann nicht gewährleistet werden, dass alle für die Studie interessierenden Personenprofile ausgeglichen vertreten sind. Ebenso ist zu bedenken, dass in einzelnen Profilen eine unbestimmte und nicht mit Zufallsverfahren generierte Auswahl von Personen erfasst wird. Auf der Basis dieser Studie gemachte Aussagen sind deshalb nicht generalisierbar, auch nicht bezogen auf die angenommene Grundgesamtheit ›alle Personen mit Interesse an schulischem Musikunterricht‹. Mögliche Erkenntnisse beziehen sich also nur auf die konkret vorliegende Stichprobe. Die Bedeutung von Aussagen bezüglich Fragen der Begründung von schulischem Musikunterricht ist mit diesen Limitationen zu diskutieren. Um die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse einschätzen zu können, ist es hilfreich, die der Studie zugrundeliegende Stichprobe möglichst genau zu kennen.

Massnahmen zur Einschätzung der Sample-Qualität

Spezifische Massnahmen sollen ermöglichen, die Validität der Stichprobe trotz der non-probalistischen Generierung möglichst differenziert einschätzen zu können. So soll die Erhebung detaillierter Angaben zur musikalischen und pädagogischen Ausbildung und Erfahrung eine Typenbildung ermöglichen, welche anschliessend eine genauere Einschätzung der Stichprobe erlaubt. Mögliche Beziehungen zwischen unterschiedlichen Profilen und den erhobenen Einschätzungen und Be-

gründungen von schulischem Musikunterricht durch entsprechende Vergleiche, sind ebenfalls als Hinweise zu verstehen. Dabei sollen auch Studierende mit wenig oder ohne eigenständige Lehrerfahrungen einbezogen werden. Diese Daten können, im Sinn des *Mixed Methods Approach*, allenfalls die Vorstudien 1 und 2 ergänzen, gleichzeitig können damit direkte Vergleiche mit den Einschätzungen unterschiedlicher Personengruppen gezogen werden. Darüber hinaus wird versucht, anhand ausgewählter Items des validierten FEMOLA-Instrumentes und der Einschätzung der Ähnlichkeit der Mittelwerte mit den Normstichproben[51], eine nachträgliche Qualitätsaussage zur Stichprobe zu machen.

6.4.4 Entwicklung des Fragebogens

Ziel dieser Fragebogenstudie ist es, die Einschätzungen von Argumenten zu Legitimationsfragen schulischen Musikunterrichts interessierter Personen zu erheben. Aus den in den beiden Vorstudien und den theoretischen Erörterungen gesammelten Argumenten soll eine Fragebatterie entwickelt und so in den Fragebogen eingebettet werden, dass die Teilnehmenden sich abgeholt und verstanden fühlen (Scheele & Groeben, 2020, S. 4). Für die Entwicklung, Durchführung und Administrierung der Erhebung wird *SoSciSurvey*[52] verwendet, ein für nicht-kommerzielle Forschung kostenfrei zur Verfügung stehendes wissenschaftliches Umfragewerkzeug.

Im Rahmen der Hauptstudie geht es darum, Überzeugungen von interessierten Personen bezüglich der Begründung des Schulfaches Musik zu erheben und quantitativ explorativ zu beforschen. Aufgrund der Erfahrungen kann im Anschluss auch diskutiert werden, inwiefern sich das Instrument eignet, Legitimationsüberzeugungen insbesondere bei Lehrpersonen zu erheben und ob und wie das Instrument für spezifische Stichproben weiter validiert und gegebenenfalls weiterentwickelt werden kann. Das konkrete Erhebungsinstrument wird im Folgenden auf der Basis grundlegender Gedanken zum Fragebogen-Design entwickelt.

Konstruktion des Fragebogens

Um diese Ziele bearbeiten zu können, werden deshalb nicht nur grundlegende demographische Angaben (Alter, Geschlecht, Wohnland) erhoben, sondern auch eine Reihe anderer Informationen. Dazu gehören Informationen zur eigenen allgemeinen, musikalischen und pädagogischen Ausbildung (Lehrbefähigung, Fächer, Stufen), zum Schulbezug (Stufe, Schulart) und zum eigenen Unterricht (Unterrichtstätigkeit, Position, Dauer, Fächer, Unterrichtsformen etc.) sowie spezifisch zum Musikunterricht (Form, Gruppengrössen, Anteil Musik, Funktion, Verpflichtung,

51 FEMOLA-Fragebatterie zur Motivation der Wahl des Lehramtsstudiums mit Normstichproben (Pohlmann & Möller, 2010)

52 https://www.soscisurvey.de/

zeitliche Organisation, Verlässlichkeit, Qualifikation der Lehrpersonen). Ausserschulische pädagogische und musikalische Erfahrungen sollen zur nachträglichen Profilierung der Teilnehmenden beigezogen werden können. Den Probanden soll die Gelegenheit geboten werden, ihre Motivationen und die Standpunkte offenzulegen, die sie bei der Beantwortung der Fragen leiten. Weitere Frageelemente sind spontane Reaktionen auf bildungspolitische Positionen und die subjektive Einschätzung der Wichtigkeit und Notwendigkeit von Musikunterricht für die verschiedenen Schulstufen. Diese Elemente dienen in erster Linie dazu, einen persönlichen Bezug zu schaffen. Fragen wie ›Wer soll verpflichtenden oder freiwilligen Musikunterricht anbieten?‹ oder ›Welchen Stellenwert sollte Musik in der Schule haben?‹ dienen jedoch auch der Erhebung der subjektiven Überzeugungen, welche zusätzliche Vergleiche ermöglichen würden, falls die Daten schliesslich die Voraussetzungen für Faktorenanalysen nicht erfüllten sollten. Im Zentrum der Befragung steht die Bewertung von PRO und KONTRA Argumenten anhand 5-stufiger Likert-Skalen[53]. Darüber hinaus sollen wichtige Faktoren für gelingenden Musikunterricht bewertet sowie die präferierte Haltung und Arbeitsweise von Lehrpersonen angegeben werden. Neben der Einschätzung von ausgewählten Items zur Motivation Lehrer:in zu werden[54] wurde am Schluss der Umfrage auch das Interesse an der Frage ›Warum Musik in der Schule?‹ abgefragt und Gelegenheit zu freien Rückmeldungen gegeben. Ebenfalls konnten die Befragten den Wunsch äussern, über die Ergebnisse der Studie informiert zu werden.

Ausser der FEMOLA Fragebatterie wurden keine weiteren standardisierten Instrumente verwendet. Wie bereits erwähnt, wäre mit dem *Goldsmiths Musical Sophistication Index* (Gold-MSI) zwar ein validiertes Instrument zur Messung der musikalischen Erfahrenheit (Fiedler & Müllensiefen, 2015; Müllensiefen et al., 2014) greifbar gewesen. Dieses Instrument wurde aber für die Durchschnittsbevölkerung entwickelt. Prätests ergaben, dass die dort verwendeten Variablen bei einer Stichprobe von Personen mit Interesse an Musikunterricht zu einer ungenügenden Streuung und damit zu keinen verwendbaren Resultaten führen[55]. Das Instrument wurde bei der Entwicklung der Items zur musikalischen Erfahrung konsultiert.

53 Zur Gestaltung der Skalen siehe Menold & Bogner (2015)

54 Gekürzte FEMOLA-Fragebatterie, siehe Anhang 07

55 Der Grund dafür ist das relativ niedrige Messniveau.

Entwicklung und Begründung der zentralen Fragenbatterie

Die PRO-Argumentationen wurden weitgehend im Verlauf der Vorstudien entwickelt. Die theoretische Verortung und Ankerbeispiele sind im Codebuch (siehe Anhang 06) der Vorstudie 2 (siehe Kap. 6.3) dokumentiert. Die KONTRA-Argumentationen dagegen basieren auf den Schülerstatements der Vorstudie 1 (siehe Kap. 6.2). Es handelt sich dabei um zwei unterschiedliche Variablensets mit 23, resp. 14 Items, welche den Probanden mit einer 5-stufigen symmetrisch formulierten Likert-Skala zur persönlichen Einschätzung vorgelegt werden.

Nach spezifischen Überlegungen zur Leserführung wurden die Items im Folgenden entlang den latenten übergeordneten Argumentationslinien entwickelt und literaturbasiert theoretisch sowie, basierend auf den Vorstudien, qualitativ empirisch begründet. Der webbasierte Fragebogen steht auf der Webseite des Verlags in einer Printversion zur Verfügung[56].

a) Leserführung

Der Fragebogen wurde mit Filterfunktionen so angelegt, dass Teilnehmende sich gut wahrgenommen und auch verstanden fühlten. Dabei wurden beispielsweise Personen, die nie unterrichtet haben, in der Folge nicht mehr mit Fragen zur Unterrichtstätigkeit konfrontiert. Für Studierende, erfahrene Lehrpersonen und Nicht-Lehrpersonen wurden Fragen spezifisch formuliert, so beispielsweise in der Fragebatterie zur Motivation Lehrerin zu werden (FEMOLA-Fragebogen). Hinsichtlich der zentralen Fragebatterie war zudem zu berücksichtigen, dass die Teilnehmenden aus unterschiedlichen Erfahrungen und damit aus der Sicht unterschiedlicher Schulstufen urteilen würden. Um hier möglichst wenig unkontrollierte Streuung zu verursachen, wurden alle Probanden, unabhängig vom Erfahrungshintergrund, spezifisch zu Überzeugungen bezüglich der ›Legitimation eines obligatorischen schulischen Musikunterrichts an der Sekundarstufe I‹ befragt. Diesen Blickwinkel galt es sorgfältig einzuführen. Dazu wurde den Teilnehmenden ganz am Anfang die Möglichkeit gegeben, den Hintergrund für ihre Überzeugungen anzugeben und im Anschluss daran, wer ihrer Meinung nach Musikunterricht anbieten und welchen Stellenwert Musik in der Schule haben sollte. Bevor die für die vorliegende Studie zentralen Legitimationsargumentationen einzuschätzen waren, wurden die Teilnehmenden anhand von semantischen Differentialen (Polaritätsprofil) aufgefordert, sich ihren spontanen Reaktionen auf bildungspolitische Positionen zur Verpflichtung von Schulmusik-Unterricht für die Sekundarstufe I bewusst zu werden. In der Einleitung der Fragebatterie wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass bei der Einschätzung der Argumentationen ausdrücklich die Überzeugung bezüglich der Sekundarstufe I anzugeben sei.

56 Die Printversion (siehe Anhang 08) dient nur der Orientierung. Verwendet wurde die online-Version des Fragebogens.

Abb. 20: Darstellung der PRO- und KONTRA-Argumente im Fragebogen (exemplarisch)

Argumente pro und kontra Pflichtfach Musik für Jugendliche

Ob Unterricht im Schulfach Musik ein Pflichtfach sein soll, ist insbesondere für die Sekundarstufe I (Jugendliche von 11-15 Jahre) umstritten. Wir haben aus der Literatur und vorgängigen Studien unterschiedliche Argumente PRO UND KONTRA VERPFLICHTENDER SCHULISCHER MUSIKUNTERRICHT zusammengetragen.

PRO: Inwiefern gelten Ihrer Überzeugung nach, folgende Argumente bezüglich der Sekundarstufe I (Jugendliche 11-15 Jahre)?

Klassen-Musikunterricht soll auf SEKUNDARSTUFE I PFLICHTFACH sein,...

...weil musikalisches Handeln die Persönlichkeit bildet.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils-teils	stimme eher zu	stimme voll zu	*verstehe ich nicht*

KONTRA: Inwiefern gelten folgende Argumente bezüglich der Sekundarstufe I (Jugendliche 11-15 Jahre) für Sie?

Klassen-Musikunterricht soll auf SEKUNDARSTUFE I NICHT PFLICHTFACH sein,

...weil Musik auch ausserschulisch gelernt werden kann.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils-teils	stimme eher zu	stimme voll zu	*verstehe ich nicht*

Bei der Entwicklung der einzelnen Items dienten die Erkenntnisse aus der Literaturanalyse und der theoretischen Untersuchung (Kap. 5) sowie der beiden qualitativen Explorationen (Kap. 6.2 und 6.3) als Grundlage. In mehreren Testdurchläufen und in neun Interviews mit Testpersonen wurden der jeweiligen Einleitung zu den Fragebatterien und den konkreten Formulierungen der Items besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Folgende Formulierungen wurden schliesslich für die zentrale Fragebatterie verwendet:

b) Items und latente übergeordnete Argumentationslinien

Die latenten Argumentationslinien basieren auf den in Kapitel 5 entwickelten, oft dichotomisch diskutierten, übergeordneten Zielen von Musikunterricht.

Aus der Perspektive der ersten Position (siehe Kap. 5.2), wird Musikunterricht als (bildungs)zweckfreies musikalisches Tun verstanden. Dazu wurden die folgenden Items formuliert:

Tab. 25: Die vier Items, welche schulischen Musikunterricht als (bildungs)zweckfreie Tätigkeit begründen (grün: zweckfrei)

Klassen-Musikunterricht soll auf SEKUNDARSTUFE I PFLICHTFACH sein, ...
...weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden.
...weil Musikhören und Musizieren Freude macht.
...weil Musik einzigartige ästhetische Erfahrungen ermöglicht.
...weil Musik Spielen (als zweckfreie Tätigkeit) in einer einzigartigen Form ermöglicht.

Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Subskala ›Musikunterricht als zweckfreie Tätigkeit‹ (insgesamt vier Fragen) berechnet. Die interne Konsistenz war akzeptabel, mit Cronbachs Alpha = .73 für zweckfreies musikalisches Tun.

Alle übrigen Aussagen argumentieren auf unterschiedlichste Weisen mit Zwecken, welche über das ›blosse‹ Tun, ungerichtetes Erfahren, Lustgewinn (z.B. Funktionslust) und die Freude am Spielen und Handeln hinausgehen. Die zweite Position (siehe Kap. 5.3) sieht den Zweck von Musikunterricht ausschliesslich im Aufbau von musikalischen Kompetenzen, also dem musikalischen Lernen selbst. Als Gegenpol wird in der deutschsprachigen Literatur der Begriff der aussermusikalischen Zwecke (vgl. bspw. Spychiger, 1992, 2006b)[57] verwendet. Zu den Argumentationslinien, welche Musikunterricht als ausschliesslich der Musik dienende Aktivität begründen, wurden die folgenden Items formuliert:

57 In der englischsprachigen Literatur wird von *non-arts outcomes* (vgl. bspw. Hatland & Winner, 2002; Winner et al., 2013) gesprochen.

Tab. 26: Die sieben Items, welche schulischen Musikunterricht ausschliesslich mit der Musik selber begründen (blau: der Musik dienend)

Klassen-Musikunterricht soll auf SEKUNDARSTUFE I PFLICHTFACH sein, ...
...weil Musik und Klang mächtige Kommunikationsmittel sind.
...weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist.
...weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist.
...weil Musik ein Menschenrecht ist und deshalb dieser Zugang in der Pubertät wichtig ist.
...weil Musik ein Alltagsgegenstand ist.
...weil musikalisches Denken und Handeln geübt werden muss.
...weil Musik auch ein Manipulationsinstrument ist.

Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Subskala ›Musikunterricht als der Musik dienende Tätigkeit‹ (insgesamt sieben Fragen) berechnet. Die interne Konsistenz war akzeptabel, mit Cronbachs Alpha = .79 für den musikalischen Zweck. Würde das Item ›...weil Musik auch ein Manipulationsinstrument ist‹ weggelassen, würde sich die Reliabilität weiter erhöhen und wäre, mit Cronbachs Alpha = .82 hoch.

Tab. 27: 11 Items für Argumentationen über musikalische Zwecke gemäss dem Konzept ›Aufbauender Musikunterricht‹

Klassen-Musikunterricht soll auf SEKUNDARSTUFE I PFLICHTFACH sein,...
...weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden.
...weil Musikhören und Musizieren Freude macht.
...weil Musik einzigartige ästhetische Erfahrungen ermöglicht.
...weil Musik Spielen (als zweckfreie Tätigkeit) in einer einzigartigen Form ermöglicht.
...weil Musik und Klang mächtige Kommunikationsmittel sind.
...weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist.
...weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist.
...weil Musik ein Menschenrecht ist und deshalb dieser Zugang in der Pubertät wichtig ist.
...weil Musik ein Alltagsgegenstand ist.
...weil musikalisches Denken und Handeln geübt werden muss.
...weil Musik auch ein Manipulationsinstrument ist.

Das Konzept ›Aufbauender Musikunterricht‹ kombiniert kulturelle und musikalische Zwecke mit dem Ziel des zweckfreien musikalischen Handelns. Diese Position verbindet die beiden oben entwickelten Batterien zu einem einzigen Konstrukt mit 11 Items.

Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für diese kombinierte Subskala nach dem Konzept ›Aufbauender Musikunterricht‹ (insgesamt elf Fragen) berechnet. Die interne Konsistenz war hoch, mit Cronbachs Alpha = .84 für den musikalischen Zweck. Würde das Item ›…weil Musik auch ein Manipulationsinstrument ist‹ weggelassen, würde sich die Reliabilität mit Cronbachs Alpha = .86 noch leicht erhöhen.

Das Konzept ›Aufbauender Musikunterricht‹ grenzt sich gegenüber den sogenannt aussermusikalischen Zwecken ab (siehe dazu Kap. 6.3.1).

Tab. 28: 11 Items für Argumentationen über aussermusikalische Zwecke gemäss dem Konzept ›Aufbauender Musikunterricht‹ (gelb: aussermusikalisch)

Klassen-Musikunterricht soll auf SEKUNDARSTUFE I PFLICHTFACH sein,…
…weil musikalisches Handeln die Persönlichkeit bildet.
…weil gemeinsames Musizieren das Sozialverhalten fördert.
…weil musikalisches Denken und Handeln die Kreativität fördert.
…weil Musik einzigartige Zugänge zu Emotionen/Gefühlen ermöglicht.
…weil Musik beim Lernen hilft.
…weil gemeinsame Auseinandersetzung mit Musik Werte auf eine besondere Art vermittelt.
…weil Musik viele Bezüge zu anderen Fächern und ihren Denksystemen hat.
…weil Musik der (Selbst)Disziplinierung und Erziehung dient.
…weil Musik in allen Religionen eine grosse Bedeutung hat.
…weil Musik als Medium des Ausgleichs, der Selbsterkenntnis und Reinigung gilt.
…weil Musik auf einfache Art die Begegnung mit Fremdem ermöglicht.

Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Subskala ›Musikunterricht hat aussermusikalische Zwecke‹ (insgesamt elf Fragen) berechnet. Die interne Konsistenz war hoch, mit Cronbachs Alpha = .87 für aussermusikalische Begründungen.

Bei Personen, die keine eigene Überzeugung haben und deshalb nicht begründen können, weshalb Musik als Schulfach unterrichtet wird, dient der Lehrplan als Legitimierung.

Tab. 29: Item ohne persönlichen Positionsbezug in der Diskussion der Zwecke (Kontroll-Variable)

Klassen-Musikunterricht soll auf SEKUNDARSTUFE I PFLICHTFACH sein,…
…weil Musik Teil des Curriculums/Lehrplans ist.

Eine hohe Gewichtung dieses Items könnte, in Verbindung mit einer tiefen Gewichtung aller anderen darauf hindeuten, dass die Begründungsverantwortung konsequent an Expert:innen und die Politik delegiert werden sollte.

Dass die Itemzahl für musikalische und für aussermusikalische Argumente gemäss der Setzung des Konzeptes ›Aufbauender Musikunterricht‹ identisch ist, ist forschungsmethodisch beabsichtigt. Die Reihenfolge der Items wurde anschliessend per Losentscheid festgelegt:

Tab. 30: Die 23 Items der PRO Argumente (AP) in der Reihenfolge wie sie im Fragebogen angeboten wurden

Nr.	Text
	Klassen-Musikunterricht soll auf SEKUNDARSTUFE I PFLICHTFACH sein,…
AP01	…weil musikalisches Handeln die Persönlichkeit bildet.
AP02	…weil gemeinsames Musizieren das Sozialverhalten fördert.
AP03	…weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden.
AP04	…weil Musikhören und Musizieren Freude macht.
AP05	…weil musikalisches Denken und Handeln die Kreativität fördert.
AP06	…weil Musik einzigartige ästhetische Erfahrungen ermöglicht.
AP07	…weil Musik und Klang mächtige Kommunikationsmittel sind.
AP08	…weil Musik einzigartige Zugänge zu Emotionen/Gefühlen ermöglicht.
AP09	…weil Musik beim Lernen hilft.
AP10	…weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist.
AP11	…weil gemeinsame Auseinandersetzung mit Musik Werte auf eine besondere Art vermittelt.
AP12	…weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist.
AP13	…weil Musik ein Menschenrecht ist und deshalb dieser Zugang in der Pubertät wichtig ist.
AP14	…weil Musik Teil des Curriculums/Lehrplans ist.

AP15	...weil Musik viele Bezüge zu anderen Fächern und ihren Denksystemen hat.
AP16	...weil Musik Spielen (als zweckfreie Tätigkeit) in einer einzigartigen Form ermöglicht.
AP17	...weil Musik ein Alltagsgegenstand ist.
AP18	...weil Musik der (Selbst)Disziplinierung und Erziehung dient.
AP19	...weil Musik in allen Religionen eine grosse Bedeutung hat.
AP20	...weil Musik als Medium des Ausgleichs, der Selbsterkenntnis und Reinigung gilt.
AP21	...weil Musik auf einfache Art die Begegnung mit Fremdem ermöglicht.
AP22	...weil musikalisches Denken und Handeln geübt werden muss.
AP23	...weil Musik auch ein Manipulationsinstrument ist.

c) Begründungen der Itemauswahl anhand von Expertenberichten

Die Auswahl der Items zur Begründung obligatorischen schulischen Musikunterrichts lässt sich auch mit Blick auf entsprechende Expertenberichte begründen. So hat »*[d]er Deutsche Musikrat [...] über seinen Bundesfachausschuss Musikalische Bildung [...] einen richtungweisenden Rahmen definiert, der im allgemeinen Sinn die Qualität von Musikunterricht an den Schulen bestimmen soll*« (Nimczik, 2008, S. 10). Den dort ausformulierten sieben Kriterien lässt sich über die Hälfte der Items zuordnen:

Tab. 31: Thesen des Deutschen Musikrates (2005) und damit verbundene Legitimationsargumente

Nr.	Sieben Thesen zur Musik in der Schule (2005)	Argumente im Fragebogen (AP)*	
	Musikunterricht muss	**als Mittel**	**als Ziel**
1	Freude an Musik wecken		04, 16
a	durch eigene wie auch gemeinsame Musizierpraxis (Singen, Tanzen, Instrumentalspiel),	03	
b	durch vielfältige Hörerlebnisse und Hörerfahrungen,	03, 05	
c	durch eigenes musikalisches Gestalten und Erfinden;	03, 05	
2	die Sensibilisierung und Differenzierung des Ohres und der anderen Sinnesvermögen fördern;		07, 22
3	im Zusammenhang mit der sinnlich konkreten Erfahrung von Musik Wissen über deren Entstehung, Struktur und Nutzung vermitteln;		07, 12, 22

Nr.	Sieben Thesen zur Musik in der Schule (2005)	Argumente im Fragebogen (AP)*	
	Musikunterricht muss	**als Mittel**	**als Ziel**
4	anregen, ausserunterrichtliche und ausserschulische Beschäftigung mit Musik zu erweitern und zu vertiefen;		10
5	die Vielgestaltigkeit der Musik, insbesondere in den Erscheinungsformen der Neuen Musik, der Populären Musik wie auch der Musik der außereuropäischen Kulturen, mit ihren historischen Einschlüssen und in ihren aktuellen Gestaltungen erschliessen;		19, 21, 23
6	die Vernetzung von Musik mit anderen Denk- und Tätigkeitsformen sichtbar machen;		12, 15
7	die eigene Musikkultur in Geschichte und Gegenwart verstehen lernen.		11, 21

* die Zahlen beziehen sich auf die Items der Fragebatterie zu den Pro-Argumentationen

In der vom Deutschen Musikrat veröffentlichten Standortbestimmung des Musiklebens in Deutschland, werden diese sieben Thesen 14 Jahre später nochmals bekräftigt (Nimczik, 2019, S. 67). Unter Verweis auf die Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland[58], werden zusätzlich folgende Argumente zur Bedeutung von Musik in der allgemeinbildenden Schule formuliert (a.a.O., S. 53ff):

58 Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Kunst- und Musiklehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012, Berlin 2012, S. 2).

Tab. 32: Argumente des Deutschen Musikrates (2019) zur Begründung des Schulfaches Musik an allgemein bildendenden Schulen[59]

Nr.	Musik in der allgemeinen Bildung (2019)	Argumente im Fragebogen (AP)*
	Musikunterricht als Bestandteil des Fächerkanons	
1	ermöglicht ein professionell gestaltetes und nachhaltiges Lernen von Musik	12
2	eröffnet Perspektiven für ein Leben mit Musik in allen Lebensphasen	01
3	leistet seinen spezifischen Beitrag zur musikbezogenen wie allgemeinen Kompetenzentwicklung von Schüler:innen	10, 12, 15
4	kulturellen Bildung jedes Einzelnen und Voraussetzung zur Teilnahme am kulturellen Leben	10, 21
5	wichtige Voraussetzung für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft	02, 11
6	vermittelt Schlüsselqualifikationen wie Fantasie, Vorstellungsvermögen, geschulte Sinne und die Fähigkeit zur ganzheitlichen Wahrnehmung	05, 06, 17
7	ist Quelle der eigenen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten anderen Menschen gegenüber	07, 08, 21
8	ermöglicht den Erwerb sozialer Kompetenz	02
9	einen unverzichtbaren Beitrag zur Erziehung des jungen Menschen	18
10	leitet zu einem eigenverantwortlichen Umgang mit der medialen Welt an	23
11	Schafft Grundlagen zu einem eigenständigen und selbstbestimmten Lebensentwurf	01, 21
12	vermittelt an die heranwachsende Generation das musikkulturelle Erbe	10, 11
13	weckt durch vertiefte Sach- und Fachkenntnisse Verständnis für die vielfältigen Erscheinungen der Musik	12
14	trägt zu einer eigenen Identität bei	01
15	ermuntert und befähigt das ›Publikum von morgen‹ zur aktiven Teilhabe und zur Mitwirkung am kulturellen Leben	10

59 In den Positionen 16, 17, und 18 werden Vorteile für die Schule als Institution als Begründungen formuliert. Da dieser Zweck nicht zwingend einen obligatorischen Unterricht für alle bedingt, sondern – und vielleicht sogar besser – durch eine Auswahl von besonderes motivierten und begabten Schülerinnen und Schüler abgedeckt werden könnte, wurde dieses Argument nicht in die Fragebatterie aufgenommen.

Nr.	Musik in der allgemeinen Bildung (2019)	Argumente im Fragebogen (AP)*
	Musikunterricht als Bestandteil des Fächerkanons	
16	trägt mit seinen spezifischen Möglichkeiten wesentlich zum äußeren Bild einer Schule bei	
17	prägt durch seine vielfältigen, in die außerschulische Öffentlichkeit hineinwirkenden Aktivitäten das Erscheinungsbild von Schule und fördert damit die Schulverbundenheit von Schülern, Lehrern und Eltern	
18	bereichert schulische Veranstaltungen und hilft, das Schulklima zu verbessern	

* die Zahlen beziehen sich auf die Items der Fragebatterie zu den Pro-Argumentationen

d) Theoretische und empirische Hintergründe bei der Festlegung der Items

Die theoretische und empirische Fundierung der einzelnen Items wurde im Verlauf der Vorstudie 2 begonnen. Um die konkrete Auswahl zu bestimmen, wurden die Erkenntnisse aus den Vorstudien, den Begriffsklärungen und den theoretischen Erörterungen berücksichtigt und die Formulierungen im Austausch mit mehreren Testpersonen anhand konkreter Testdurchläufe verfeinert. Die Items der Fragebatterie ›PRO Argumente‹ stützen sich damit auf die beiden Expertenberichte des deutschen Musikrates (2005, 2019), auf eine breite Literaturrecherche, auf empirisch erhobene Aussagen von Lehramtsstudierenden sowie, bezüglich den konkreten Formulierungen, auf eine erste intersubjektive Validierung.

Tab. 33: Argumente für Klassenunterricht im Schulfach Musik mit ihrer theoretischen Verortung und Ankerbeispielen aus der Vorstudie 2

Item	Thesen deutscher Musikrat		Literatur	Ankerbeispiele aus Vorstudie 2
Klassen-Musikunterricht soll auf SEKUNDARSTUFE I PFLICHTFACH sein,...	**2005**	**2019**		
AP01 … weil musikalisches Handeln die Persönlichkeit bildet.		x	(Adorno, 2013; Elliott, 2003, S. 53; Gembris, 2015; Göstl, 1996; H. J. Kaiser, 2010; Kraemer, 2007b, S. 255, 2007b, S. 282; Pio & Varkøy, 2012; Ribke, 1994; Røyseng & Varkøy, 2014; Stadler Elmer, 2015a; Suzuki, 1994; Varkøy, 2015, 2016b; Wartberg, 2018)	*… und andererseits würde ich sagen, dass Musik hilft, ein Mensch zu werden. (I07, Pos. 40)* *Vor allem ist es für mich auch eine Art Selbstfindung. Es geht schon fast in die Bildung der Persönlichkeit hinein. Irgendwann muss man sich für einen Beruf entscheiden, weiss aber noch gar nicht, wer man selber überhaupt ist. (I08, Pos. 39)*
AP02 …weil gemeinsames Musizieren das Sozialverhalten fördert.		x	(Alkemeyer et al., 2013; Blanchard, 2018; Clausen & Dreßler, 2018; Eberhard, 2012; Elliott, 2003; Gembris, 2015; Hentschel, 1844; Heyer et al., 2013; H. J. Kaiser, 2002; Kraemer, 2007b; Oelkers, 2001, 2002, 2014; Picht, 1972; Røyseng & Varkøy, 2014; Schellenberg, 2009; Schumacher, 2009; Stadler Elmer, 2015a; Varkøy, 2016b; E. W. Weber et al., 1993)	*Und im Musikunterricht ist diese Wechselwirkung da von der Gemeinschaft, die macht, dass man in einem solchen Umfeld lernen kann. Und darum denke ich, dass das grosses Potential [in Vergleich] zum Einzelunterricht hat. (I01, Pos. 44)* *Man lernt vieles über das Soziale, man muss in Gruppen arbeiten, man muss alleine oder zu zweit etwas machen können. (I13, Pos. 50)*

AP03 …weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden.		x	(Arendt, 1967; Beck & Fröhlich, 1992; Cook, 1998; Elliott, 1995; Jank, 2011; H. J. Kaiser, 2002, 2010; Kiebacher, 2017; Klose, 2019; Kramer, 2002; Krause-Benz, 2016; Maas et al., 2010; Oelkers, 2001, 2002, 2014; Pio & Varkøy, 2012; Rora, 2017; Varkøy, 2015, 2016b)	*Wenn es darum geht, Musik zu machen, da sind sie sehr offen und freuen sich riesig, wenn ich Instrumente einsetzte, die ich alle dahabe oder wir musizieren gemeinsam am Klavier oder spielen mal (.) Instrumentenlehre, da machen sie natürlich alle mit. Da kann man so leicht etwas den SuS beibringen, weil sie es schneller aufnehmen. Es bringt jeder etwas mit und kann etwas lernen, nicht weil man es in der Theorie gesagt hat, sondern weil man es am Instrument selber gemacht hat. Dann merke ich, wenn es darum geht, etwas zu Tun, dann freuen sie sich riesig. (I03, Pos. 62)* *Es müsste ja anders sein, dass man durch das Handeln und Erfahrungen und Momente in einen Lernprozess kommt und nicht das Gefühl bekommen, dass wir in einem Schulfach sind, das Noten gibt und vielleicht unnötig ist. (I07, Pos. 40)*
AP04 …weil Musikhören und Musizieren Freude macht.	x		(Arendt, 1958; Heß, 2011; Kant, 1797; Kiebacher, 2017; Kowal-Summek, 2017; Meister, 2018; Ribke, 2003; Stadler Elmer, 2004; Varkøy, 2015, 2016b, 2018b; Warwitz, 2016)	*Ich glaube, ich begründe meinen Musikunterricht schon am meisten mit Freude an der Musik. Das muss gefördert werden. Musikunterricht ist nicht da, damit man sich x Fertigkeiten aneignen muss, Do-Re-Mi singen oder so. Es soll viel mit Freude und Spass geschehen. […] Auch wenn es etwas unbewusst ist. (I04, Pos. 56)* *Sich mit Musik zu beschäftigen kann enorm Spass und Freude bereiten und vom Alltag ablenken. (I08, Pos 59)*
AP05 …weil musikalisches Denken und Handeln die Kreativität fördert.	x	x	(Ahlers, 2011; Burnard, 2012; Darbellay, 2015; Fischer, 2000; Fumoto, 2012; Gagel, 2013; Gordon, 1989; Gutjahr, 2014; Hargreaves et al., 2012; Horneber, 2013; Joas, 1996; Kiebacher, 2017; Kraemer, 2007a; Lelkes, 2018; Odena, 2018; Stöger, 2008a, 2008b; Varkøy, 2016b)	*Es ist eine Kunstform, wo man fantasievoll sein kann. (I02, Pos. 58)* *Musik macht sie [die Lernenden] kreativ (I03, Pos. 76)*

AP06 …weil Musik einzigartige ästhetische Erfahrungen ermöglicht.		x	(Abel-Struth, 1982; Adorno et al., 2003; Bäuml-Rossnagl, 1994; Brandstätter, 2012, 2013; Brenne, 2016; Dressler, 2006; Hafen et al., 2011; Hansen, 1993; Heiss, o.J.; Honnens, 2016; H. J. Kaiser, 2002; Kant, 1797; Kiebacher, 2017; Krause, 2008; Krause-Benz, 2018; Mollenhauer, 1990; Mönig, 2008; Ribke, 2003; Richter, 2009; Rittelmeyer, 2012, 2016; Rolle & Wallbaum, 2011; Varkøy, 2016b; Waldenfels, 2010; Wallbaum, 2007; Widorski, 2018)	Und im Gesamten, in der ästhetischen Bildung hat Musik einen besonderen Stellenwert, dass die Schülerinnen und Schüler bereits in der Freizeit sehr viel mit Musik beschäftigt sind. Und ich denke, es kann auch sensibilisierend wirken. (I01, Pos. 32) Es hat sehr viel mit ästhetischem Lernen zu tun. Allgemein, wie geht man auf die Welt zu, wie kann man die Welt multisensuell erfassen, das noch aktiver, z.B. nicht nur sagen, dass einem ein Stück gefällt, sondern begründen können, was gefällt oder visuell darstellen. (I06, Pos. 54)
AP07 …weil Musik und Klang mächtige Kommunikationsmittel sind.	x	x	(Brand & Bar-Gil, 2008; Cslovjecsek, 1997, 2000, 2006; J. Kaiser, 2017; Langer, 1948; Malloch & Trevarthen, 2009; Oelkers, 2002; Røyseng & Varkøy, 2014; Spychiger, 1995, 2001b; Stadler Elmer, 2015a; Varkøy, 2016b; Watzlawick et al., 2000; Welch, 2005; Widorski, 2018)	*Und Bedeutung für mich ist, dass Musik ein Kommunikationsmittel, auch ganzheitlich, ist. Also wenn ich jetzt einfach sprechen würde statt musizieren, dann steuert mein Kopf relativ viel. Und wenn ich musiziere, dann habe ich alles dabei. Dann bin ich körperlich, wie mit allem dabei und das ist für mich die Hauptbedeutung. Es ist eben sicher alles: die Freude, Erlebnisse (.) ja aber ich glaube das ist so das Kommunikationsmittel, das am ganzheitlichsten ist. (I01, Pos. 10)* *Ich denke nur schon an die Kommunikation zwischen Personen, das Zuhören, aufeinander eingehen. Wenn jetzt jemand vorspielt, dass man warten kann, man respektiert, dass diese Person jetzt spielt. Man geht auf das ein. (I05, Pos. 38)*

AP08 …weil Musik einzigartige Zugänge zu Emotionen/Gefühlen ermöglicht.		x	(Altenmüller, 2005, 2017; Altenmüller & Bernatzky, 2015; Aramaki et al., 2013, 2013; Ciompi, 1997; Fancourt & Perkins, 2018; Gembris, 1982; Hesse, 2003; Juslin & Sloboda, 2010; Krause, 2012; L. B. Meyer, 1956; Mönig, 2017; Pichler, 2009; Putz, 1982; Schmidt-Atzert, 1982; Stadler Elmer, 2015a)	*Dass man sagen kann, warum man etwas so findet, seine Gefühle ausdrücken kann. (I03, Pos. 74)* *Ich finde, es ist ein super Medium, um Emotionen zu transportieren und zu vermitteln und zu fühlen. Es ist auch ein Format, das in kurzer Zeit, im Vergleich zu einem Buch oder Film, mit einem kurzen Stück, Gefühle oder Emotionen hervorruft. Das finde ich recht schön, weil es auch sehr konzentriert ist, wie vielleicht ein Gedicht. (I11, Pos. 2)*
AP09 …weil Musik beim Lernen hilft.			(Bastian, 2000; Cslovjecsek, 2004b; Gembris, 2003, 2015; Jäncke & Altenmüller, 2008; Jentschke et al., 2013; Kostka, 2017; Kowal-Summek, 2017; Repenning et al., 2020; Schumacher, 2006, 2009; Spychiger, 2001a, 2006a; Stroh, 2008; E. W. Weber et al., 1993; Widorski, 2018; Winner et al., 2013; Zaiser, 2005)	*Ich arbeite recht viel mit Musik im Hintergrund, weil es mich motiviert. Allein das ist schon ein Grund. Auch herauszufinden, welche Musik motiviert mich mehr. Die Kinder kennen zwar viel Musik, aber nicht alle. Vielleicht gibt es ja Musik, die sie noch mehr motivieren könnte. (I03, Pos. 82)* *Vielleicht ist Musik ein Hilfsmittel zum Lernen genauso wie es der Computer ist. (I07, Pos. 30)*
AP10 …weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist.	x	x	(Barth, 2007, 2018; Blanchard, 2018; Brunner, 2008; Elliott, 2003; Huizinga, 2004; H. J. Kaiser, 2002, 2018; Oelkers, 2002; Rittelmeyer, 2016; Røyseng & Varkøy, 2014; Russell & Zembylas, 2007; Varkøy, 2016b; Widorski, 2018; Zulauf & Cslovjecsek, 2018a)	*Und Schulfach Musik finde ich einfach ganz wichtig, weil das so viel von unserer Kultur fördert, was Lieder anbelangt. Aber auch interkulturell von der ganzen Welt. Die ganze Welt kann in das Schulfach Musik hineingepackt werden. (I04, Pos. 36)* *Und es ist einfach tief in unserer Kultur verwurzelt. Das ist einfach ein Teil der Kultur, der vermittelt wird. (I08, Pos. 59)*
AP11 …weil gemeinsame Auseinandersetzung mit Musik Werte auf eine besondere Art vermittelt.	x	x	(Legrand, 2018; Oelkers, 2002, 2018; Røyseng & Varkøy, 2014; Stadler Elmer, 2015a; Varkøy, 2015, 2016a; Westerlund, 2008; Widorski, 2018)	*Das finde ich heutzutage enorm wichtig, dass man interkulturell arbeitet, weil wir sehr viel Kulturen in den Klassen haben. Dadurch kann man ihr Kulturverständnis fördern und auch das Verständnis voneinander und deren Hintergründe. Das finde ich ganz wichtig. (I04, Pos. 36)*

AP12 …weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist.	x	x	(Adorno, 1957, 2013; J. Bähr et al., 2004; Elliott, 2003; Jank, o.J., 2017; H. J. Kaiser, 2018; Kraemer, 2007b; Künzli, 2018; Oelkers, 2002, 2014; Varkøy, 2016b; Widorski, 2018; Zulauf & Cslovjecsek, 2018a)	*Wenn man spezifisch auf das Musikwissen abzielt, ist sicher auch die Akustik wichtig, wie entsteht der Klang, Instrumente, adaptiert wie müssten die Instrumente aufgebaut sein, wie entsteht hier der unterschiedliche Klang, wie kann man das verändern. Was braucht es alles für einen Auftritt, das wäre nochmals etwas anderes. Es sind sicher auch so viele Managementkompetenzen, die man mitnehmen kann, wenn man gemeinsam etwas plant und Tasks aufteilt. (I06, Pos. 54)* *Vielleicht ist Musik ein Hilfsmittel zum Lernen genauso wie es der Computer ist. (I07, Pos. 30)*
AP13 …weil Musik ein Menschenrecht ist und deshalb dieser Zugang in der Pubertät wichtig ist.			(Comenius, 1891; Eberhard, 2016; Frey-Samlowski, 1999; Fuchs, 2013; United Nations Organisation, 1989)	
AP14 …weil Musik Teil des Curriculums/Lehrplans ist.			Oelkers, 2001, 2002)	*Schliesslich ist es ein Fach, in das sie gehen müssen, wie sie auch Mathematik machen. (I03, Pos. 80)* *Es gehört einfach dazu, es ist ein obligatorisches Fach. Der Mathematikunterricht wird ja auch nicht hinterfragt. Dann kann ich da auch sagen, dass ich Mathematik auch nicht mehr gross benötigte. Ich würde das nie hinterfragen, ob man das braucht. Es ist einfach so, man soll doch nicht immer alles hinterfragen. (I05, Pos. 58)*

AP15 …weil Musik viele Bezüge zu anderen Fächern und ihren Denksystemen hat.			(Badstübner-Kizik, 2007; Barnes, 2009; Breitweg, 2005; Bresler, 2004; Buhl & Cslovjecsek, 2010; Casals Ibáñez & Viladot Vallverdú, 2010; Cslovjecsek, 2004a, 2004b, 2004b, 2006, 2020a; Cslovjecsek & Linneweber-Lammerskitten, 2011; Cslovjecsek & Spychiger, 1998; Daubner & Schirmer, 2011; Dethlefs-Forsbach, 2010; Eyer, 2013; Gnehm, 2016; Hilton et al., o.J.; Jank, 2017; Jentschke et al., 2013; Kessler & Lang, 2021; Kölsch, 2004; Künzli, 2018; Lowe, 1998; Ludke & Weinmann, 2012; Mall et al., 2016; Rau, 2009; Russell & Zembylas, 2007; Schläbitz & Everding, 2008; Scripp, 2002; Stadler Elmer, 2015a; Valsangiacomo et al., 2014, 2014; Varkøy, 2016b; Viladot et al., 2018; Viladot & Casals, 2018; Viladot & Cslovjecsek, 2014; Widorski et al., 2014; Widorski, 2018; Zaiser, 2005; Zulauf, 2007; Zulauf & Cslovjecsek, 2018b)	*Musik ist ein Kommunikationsmittel, so braucht man es sicher auch in den Sprachen. Auch die Verbindung mit Liedern und deren Texten. Da liegt ein Potential, diese Fächer zu verbinden. Beispiel einen Text mit Rap zu performen. Dieser Text hat in Musik eine andere Qualität als im Deutschunterricht. Durch die interdisziplinäre Arbeit kann eine höhere Qualität des Musikunterrichts entstehen. Wenn man das integrieren kann, dass beide Aspekte gleichwertig sind, dann wird das Produkt daraus anders und hat einen anderen Fokus. Musik hat darin eine Qualität, weil es eben ganzheitlich ist. Es kann überall Ansatzstellen suchen. Die Gefässe dafür müssen aber geschaffen werden. (I01, Pos. 54)* *Die Schülerinnen und Schüler sehen mehr Sinn im Musikunterricht, wenn sie es verknüpfen können. Beispielsweise haben wir das Thema Reise um die Welt gehabt. So haben wir Kartengeographie mit Musik verbunden und geschaut, woher Lieder stammen und diese zugeordnet und angehört und analysiert. Dann wurden die Kulturen auch miteinander verglichen. (I13, Pos. 48)*
AP16 …weil Musik Spielen (als zweckfreie Tätigkeit) in einer einzigartigen Form ermöglicht.	x		(Heß, 2011; Huizinga, 2004; H. J. Kaiser, 2010; J. Kaiser, 2017; Kiebacher, 2017; Stadler Elmer, 2015a; Varkøy, 2016b)	*Andererseits würde ich auch sagen, weil es so viele spielerische Elemente hat. (I06, Pos. 58)*

AP17…weil Musik ein Alltagsgegenstand ist.		x	(Adamek, 1996; Fuchs, 2017; Gass, 2015; Oelkers, 2002; Pieper, 2014; Rittelmeyer, 2016; Shusterman, 2005; Zulauf, 2010)	*Weil es dazugehört zu unserer Welt. Und es kann einem so viel geben auch als Kontrast zur (Unterbruch) leistungsorientiert kann es ja auch sein. (I02, Pos. 58)* *Also ein Bewusstsein entwickeln für Manipulation, Macht von Musik, das finde ich zentral für den Alltag. Das würde zu einem mündigeren Einwohner oder Konsument führen, ich finde das zentral für den Alltag. Wie bewege ich mich, was läuft alles über das Gehör? (I07, Pos. 32)*
AP18 …weil Musik der (Selbst-)Disziplinierung und Erziehung dient		x	(Adorno, 2013; Aristoteles, 2012; Haefeli, 2008; Höftmann, 2014; Künzli, 2018; Oelkers, 2014; Stadler Elmer, 2015a; Suzuki, 1994; Tellisch, 2015; Varkøy, 2016b)	*Oder die Eigendisziplin, an etwas dran zu bleiben, im klassischen Sinn bspw. etwas zu üben, das ist sicher auch ein Punkt, der geschult wird. (…) (I06, Pos. 66)*
AP19 …weil Musik in allen Religionen eine grosse Bedeutung hat.	x		(Jank, 2017; Kallio et al., 2019; Oelkers, 2014, 2018; Røyseng & Varkøy, 2014; Spychiger, 2013b; Varkøy, 2016b; Yob, 2010)	*So hat man es auch ganz früher gemacht, zum Beispiel im Mittelalter, da hatte man diese Choräle und vertonte biblische Texte. Das hat einem geholfen alles besser zu behalten, weil man dazumal etwas noch nicht drucken konnte. Man hat es aufschreiben müssen. (I08, Pos. 59)*
AP20 …weil Musik als Medium des Ausgleichs, der Selbsterkenntnis und Reinigung gilt.			(Aristoteles, 2012; Bernatzky & Kreutz, 2015; Kallio et al., 2019; Oberschmidt, 2013; Spychiger, 2013b; Varkøy, 2016b; Yob, 2010; Zahler, 2006b)	*Die SuS müssen das haben, das bringt ihnen einen Mehrwehrt und ist eine Abwechslung zum Schulalltag zu den stupiden Fächern mit dem typischen Ablauf. (I03, Pos. 102)* *[…] und ich finde, dass es viel mehr ist, als nur der Musikunterricht. Es ist auch für die Psyche.« (I05, Pos. 30)*

AP21 …weil Musik auf einfache Art die Begegnung mit Fremdem ermöglicht.	x	x	(Ansohn & Terhag, 2004; I. Bähr et al., 2019; Clausen, 2000; Dewey, 1916; Gmainer-Pranzl & Schmidhuber, 2011; Kallio et al., 2019; Lehmann-Rommel, 2001; Leonhardmair, 2011; Schneider, 1996; Vogt, 2012a; Wallbaum, 1998)	*Schulfach Musik bedeutet für mich, den Jugendlichen näher zu bringen, was es alles gibt, damit sie in dieser Phase ihre eigenen Interessen vorantreiben und diese Palette einmal kennenlernen, was ist alles überhaupt Musik. Von Rap, von Bands, die mit Apps musizieren bis zu Einzelunterricht oder dass man komponiert. Dass diese Vielfalt kennengelernt wird, das ist für mich das Schulfach Musik. (I06, Pos. 42)*
AP22 …weil musikalisches Denken und Handeln geübt werden muss	x		(Adorno, 1957; Elliott, 2003; Hofstetter, 2006; Kraemer, 2007b; Oelkers, 2002, 2014; Spychiger, 2018; Varkøy, 2015, 2016b; Vogt, 2012b; Widorski, 2018)	*Wenn ich aber Freude habe, dann macht mir das ganze Üben dann auch Spass, aber das braucht Zeit. Und die Gesellschaft hat keine Zeit. Daher wird Musik auch nicht so hoch gewertet. (I13, Pos. 72)*
AP23 …weil Musik auch ein Manipulations-instrument ist.	x	x	(Oelkers, 2002; Stadler Elmer, 2004, 2015a; Stroh, 2008; Varkøy, 2016b)	*Also ein Bewusstsein entwickeln für Manipulation, Macht von Musik, das finde ich zentral für den Alltag. Das würde zu einem mündigeren Einwohner oder Konsument führen, ich finde das zentral für den Alltag. (I07, Pos. 32)*

Die 23 Items für PRO-Argumente sind in der Literatur theoretisch breit abgestützt. Als Überzeugungen von Studierenden konnten sie in den vorhergehenden qualitativen Studien weitgehend auch empirisch nachgewiesen werden.

6.4.5 Durchführung der Befragung und Beschreibung der Stichprobe

Die Interneterhebung mit *SoSci-Survey* wurde am 22.11.2019 lanciert und am 4.3.2020 abgeschlossen. 79 % der Aufrufe erfolgten innerhalb des ersten Monats. Die lange Erhebungsdauer wurde gewählt, um interessierten Personen, welche auf Umwegen auf die Befragung aufmerksam wurden, die Teilnahme zu ermöglichen. Insgesamt haben schliesslich 1437 Personen den Fragebogen aufgerufen.

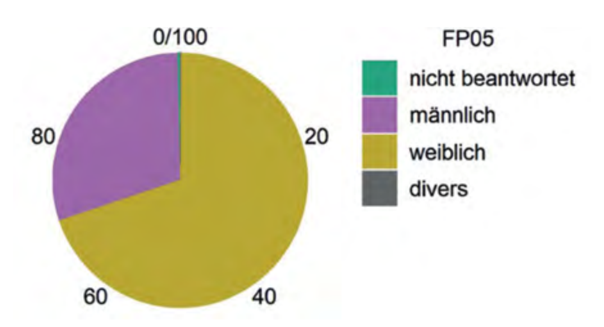
Erste Bereinigung und grobe Beschreibung der Stichprobe

Um unbeabsichtigte Manipulation zu vermeiden, hat die Bereinigung der Daten systematisch zu erfolgen. Zur Identifikation wertloser Daten wird bei Fragebogen, die ohne zusätzliche Recherchearbeit bearbeitet werden können anhand experimenteller Studien empfohlen, die Bearbeitungszeit als Kriterium zu nutzen (vgl. Leiner, 2019, S. 241). Zusätzlich zu dieser *post-hoc* Analyse, soll die Validität der Antworten über Kontrollfragen geprüft werden. Nebeneffekte, welche sich beim *Data-Cleaning* immer ergeben, fallen bei *Convenience Samples* weniger ins Gewicht als bei repräsentativen Stichproben. Auch kann davon ausgegangen werden, dass inhaltliches und standespolitisches Interesse an der Studie sich positiv auf die Bearbeitungszeit, resp. auf eine gewissenhafte Bearbeitung auswirkte (a.a.O., S. 242). Als pragmatische Lösung wird allgemein empfohlen, Datensätze mit einem *relative speed index (RSI)* über 2.0 zu entfernen (ebd.). Zudem wurden all jene Datensätze ausgeschlossen, welche in weniger als 10 Minuten bearbeitet und diejenigen welche vor Seite 12 abgebrochen wurden[60]. Das Sample umfasste nach dieser Bereinigung noch n=919 Datensätze.

Die gültige Stichprobe umfasst 69.6 % Frauen (n=640), 30 % Männer (n=275) und 0.4 % (n=4) diverse oder ohne Angabe zum Geschlecht.

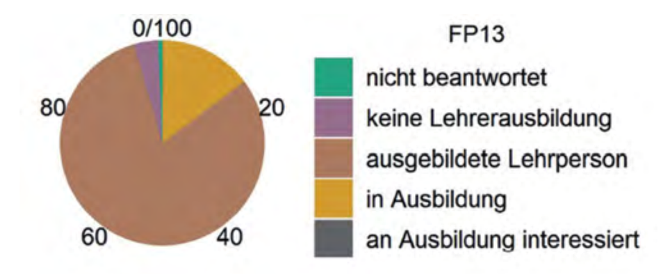
60 Die für die Studie relevanten Fragen zu den ›Überzeugungen betreffend die Argumentation pro und contra einem verpflichtenden schulischen Musikunterricht für Lernende auf der Sekundarstufe I‹ folgen ab Seite 13 im Fragebogen.

Abb. 21: Verteilung nach Gender



n=742 Teilnehmende (w=67.7 %/m=31.9 %) haben eine Ausbildung zur Lehrperson abgeschlossen und n=132 Teilnehmende (83.3 %/15.9 %) sind zurzeit in einer Ausbildung zur Lehrperson. n=2 (50 %/50 %) überlegen sich ein entsprechendes Studium aufzunehmen. n=37 Teilnehmende (56.8/43.2) haben keine entsprechende Ausbildung und n=6 haben die Frage nicht beantwortet.

Abb. 22: Verteilung nach Lehrerbildungsbackground



Der Altersdurchschnitt der gesamten Stichprobe liegt bei 45 Jahren (SD=13) und die Altersspanne reicht von 20-85 Jahren. Es ergibt sich folgende Verteilung auf Altersgruppen:

Tab. 34: Gesamtstichprobe nach Altersgruppen

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	20-29	144	15.7
	30-39	155	16.9
	40-49	252	27.4
	50-59	225	24.5
	60-69	118	12.8
	70-79	15	1.6
	80-89	1	.1
	Total	910	99.0
Fehlend		9	1.0
Gesamt		919	100.0

Die Teilstichprobe ›Studierende Lehramt‹ hat ein Durchschnittsalter von 26 Jahren mit einer Standardabweichung von SD=8. Bei der Teilstichprobe ›Lehramtsausbildung abgeschlossen‹ liegt das Durchschnittsalter bei 48 Jahren und einer Standardabweichung von SD=11

Von der Teilstichprobe ›Lehramtsausbildung abgeschlossen‹ (n=742) haben 80.8 % (n=596) Lehrerfahrung in Deutschland, 18 % (n=133) in der Schweiz, 3.6 % (n=27) in Österreich und 5.4 % (n=40) in anderen Ländern. 50 Teilnehmende haben Lehrerfahrungen in mehreren Ländern. Von der Teilstichprobe ›Studierende Lehramt‹ (n=132) haben n=84 (63.6 %) bereits Lehr-Erfahrung. n=70 haben diese Erfahrung in der Schweiz, n=15 in Deutschland und je eine einzelne Person in Österreich resp. in einem anderen Land gemacht. Zwei Teilnehmende Studierende haben Lehr-Erfahrungen in mehreren Ländern.

Drei Kohorten der Studiengänge Kindergarten/Unterstufe resp. Primarstufe an der PH FHNW wurde der Fragebogen im Rahmen eines Moduls Fachdidaktik Musik zu Beginn des Frühlingssemesters 2020 vorgelegt: Studiengang Primarstufe (Erstsemester n=27), Studiengang Kindergarten/Unterstufe (Erstsemester n=22; Drittsemester n=37). Diese Stichprobe mit einem Rücklauf von 90.7 % könnte separat betrachtet werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden diese Probanden jedoch in die willkürliche Teilstichprobe ›Studierende Lehramt‹ aufgenommen.

Nachträgliche Einordnung der Stichprobe hinsichtlich bestehender Normstichproben

Um die Verlässlichkeit des Samples einschätzen zu können, wurden Lehrpersonen und Studierende gebeten eine Auswahl von Items des validierten Instrumentes ›Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA)‹ von Pohlmann & Möller (2010) zu beantworten. Die vorliegende Stichprobe wurde für diesen Vergleich aufgeteilt in Studierende (n=132[61]) und Lehrpersonen (n=742).

Grundsätzlich lässt sich in Bezug auf das validierte FEMOLA-Instrument feststellen, dass die vorliegende Stichprobe bezüglich der ›Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums‹ eine grosse Ähnlichkeit mit den zur Verfügung gestellten Normstichproben aufweist. Die Korrelationen nach Pearson sind bei den gesondert betrachteten Teilstichproben der Studierenden und Lehrpersonen für die erhobenen Faktoren ›Nützlichkeit‹, ›Pädagogisches Interesse‹, ›Fähigkeitsüberzeugung‹ und ›Fachliches Interesse‹ alle signifikant bei positiven Werten von .94 bis .517.

Tab. 35: Korrelationen Lehramtsstudierende

Teilstichprobe Studierende (n=130)		Nützlichkeit	Pädagogisches Interesse	Fähigkeit	Fachliches Interesse
Nützlichkeit	Korrelation nach Pearson	1	.202*	.241**	.359**
Pädagogisches Interesse	Korrelation nach Pearson	.202*	1	.499**	.388**
Fähigkeit	Korrelation nach Pearson	.241**	.499**	1	.379**
Fachliches Interesse	Korrelation nach Pearson	.359**	.388**	.379**	1
.* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.					
.** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.					

61 Davon 63.3% Studierende der Institute ›Kindergarten/Unterstufe‹ und ›Primarstufe‹ der PH FHNW).

Tab. 36: Korrelationen Lehrpersonen

Teilstichprobe Lehrpersonen (n=704)		Nützlichkeit	Pädagogisches Interesse	Fähigkeit	Fachliches Interesse
Nützlichkeit	Korrelation nach Pearson	1	.094*	.237**	.188**
Pädagogisches Interesse	Korrelation nach Pearson	.094*	1	.517**	.195**
Fähigkeit	Korrelation nach Pearson	.237**	.517**	1	.316**
Fachliches Interesse	Korrelation nach Pearson	.188**	.195**	.316**	1
.* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.					
.** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.					

Alle Mittelwerte der erhobenen Faktoren liegen für beide untersuchten Teilstichproben im Rahmen der Mittelwerte inkl. Standardabweichung der Normstichproben des FEMOLA-Instrumentes.

Tab. 37: Mittelwerte Studierende (FM09) und Vergleichswerte (Normstichproben)

Teilstichprobe Studierende (n=130)	Nützlichkeit	Pädagogisches Interesse	Fähigkeitsüberzeugung	Fachliches Interesse
Mittelwert (SD)	2.54 (.74)	3.66 (.35)	3.30 (.45)	3.20 (.54)
Vergleichswert inkl. SD	2.05-3.35	2.99-3.81	2.71-3.61	2.90-3.92

Tab. 38: Mittelwerte Lehrpersonen (FM11) und Vergleichswerte (Normstichproben)

Teilstichprobe Lehrpersonen (n=704)	Nützlichkeit	Pädagogisches Interesse	Fähigkeitsüberzeugung	Fachliches Interesse
Mittelwert (SD)	2.33 (.82)	3.50 (.55)	3.20 (.59)	3.04 (.59)
Vergleichswert inkl. SD	2.05-3.35	2.99-3.81	2.71-3.61	2.90-3.92

Die Ausgangsmotivation bei der Berufswahl ist somit mit den FEMOLA-Normstichproben vergleichbar, was als Hinweis hinsichtlich der Güte der Stichprobe interpretiert werden kann.

Betrachtet man die einzelnen Items, so zeigt sich eine einzige grössere Abweichung: Das zum Faktor ›fachliches Interesse‹ gehörende Item »*... weil meine Unter-*

richtsfächer wichtig sind« wird sehr kontrovers beurteilt: Mittelwert von nur 2.04 auf der vierstufigen Likert-Skala, d.h. um 1.2 Punkte tiefer als die Normstichprobe und eine hohe Standardabweichung (SD = 1.05). Da dieses Item insbesondere auf das Schulfach Musik bezogen tatsächlich sehr unterschiedlich beurteilt werden kann, ist beides nachvollziehbar: Dem Fach Musik wird im Allgemeinen eine deutlich geringere Bedeutung für Schulerfolg beigemessen als z.B. Sprachfächern oder Mathematik. Wer dieses Item auf die Wichtigkeit bezieht, welche das Fach *in der öffentlichen Beurteilung* hat, bewertet es möglicherweise deutlich tiefer, als wenn die Bewertung *die eigene Einschätzung* der Bedeutung (für sich selbst oder für die Gesellschaft) ausdrückt. Bei einer Weiterentwicklung des FEMOLA-Instrumentes wären solche fachspezifisch unterschiedlichen Lesarten unbedingt zu differenzieren.

Fazit

Sowohl die Feststellung der Ähnlichkeit der Einschätzung der erhobenen Faktoren zur Berufswahl mit den FEMOLA-Normstichproben wie auch die spezifische Abweichung geben zusätzliche Hinweise auf die relative Verlässlichkeit der Stichprobe. Trotzdem ist festzuhalten, dass das vorliegende Sample die Ansprüche einer probalistischen Stichprobenziehung nicht erfüllt, d.h. es hat kein objektiver Zufallsmechanimus für die Selektion aus der Grundgesamtheit gesorgt. Eine gewisse Ausfallwahrscheinlichkeit für bestimmte Beobachtungen der Population und die Möglichkeit, dass bestimmte Blickwinkel durch das Samplingverfahren ausgeschlossen werden, besteht nach wie vor. Sie wird jedoch als gering beurteilt.

Detaillierte Überprüfung und Beschreibung der Stichprobe

Die weitere Bereinigung der Stichprobe ist, unabhängig vom Samplingverfahren, ein wichtiger Schritt. Er ist heikel, da damit die Resultate entscheidend beeinflusst werden können. Es geht nun in erster Linie darum, offensichtlich fehlerhafte Antworten auszuschliessen. Durch den Umfang des Fragebogens ergab sich offensichtlich bereits eine Art natürliche Selektion. Nur ein einziger von den zugelassenen n=919 Datensätzen enthält fehlende oder offensichtlich falsche Angaben, die einen Ausschluss nahelegen.

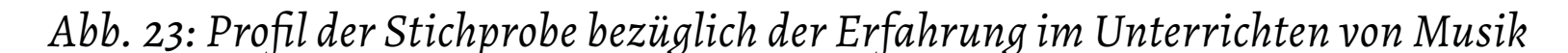
Weiter ist aufgefallen, dass bei der Frage ›Welche Fächer unterrichte(te)n Sie mit oder ohne fachliche Ausbildung‹ Missverständnisse entstanden. Diese konnten im Anschluss aber aufgrund der Angaben zur Ausbildung und zum Erwerb der Lehrbefähigung aufgeklärt und im Datensatz korrigiert werden. Ein Hinweis zu den ›fachfremd‹ Unterrichtenden ist in den qualitativen Daten zu finden. Dort er-

wähnen n=82 Teilnehmende, dass Sie Musik fachfremd unterrichten. Mit dieser Information konnten die vorgenommenen Korrekturen bestätigt werden. Zur weiteren Auswertung stehen schliesslich n=918 bereinigte Datensätze zur Verfügung.

a) Unterrichtserfahrung der Teilnehmenden

7.2 % der Teilnehmenden (n=66) haben nie unterrichtet. Von den restlichen 92.8 % (n=852) sind momentan 61.1 % (n=524) im Schuldienst tätig. Auf die ganze Stichprobe bezogen, haben 24.4 % (n=224) keine Erfahrungen im Unterrichten von Musik. Die Erfahrungen im Unterrichten von Musik bei den übrigen 68.4 % (n=628) beziehen sich bei 14.1 % (n=129) ausschliesslich auf Musikunterricht und bei 53.8 % (n=494) auf Unterricht auch anderen Fächern. 5 Teilnehmende haben dazu keine Angaben gemacht (vgl. Abb. 24).

Abb. 23: Profil der Stichprobe bezüglich der Erfahrung im Unterrichten von Musik



b) Beschreibung der Stichprobe bezüglich schulstufen- und schulformbezogener Lehrerfahrungen

Ebenfalls von Bedeutung ist die Struktur der Stichprobe bezüglich ihrer schulstufenbezogenen Erfahrung[62]. Von den n=852 Teilnehmenden mit Unterrichtserfahrungen haben n=18 keine Angaben zu den Schulstufen- und Formen gemacht. Von den verbleibenden n=834 Personen haben n=517 Erfahrungen auf mehreren Schulstufen oder Schularten.

Tab. 39: Übersicht der Verteilung der Lehrpersonen bezüglich Schularten, resp. Stufenstufen.

Lehrpersonen Vorschule/Kindergarten	Von den teilnehmenden Personen haben n=126 Erfahrung in vorschulischem Unterricht, davon n=13 ausschliesslich an dieser Stufe. n=46 Personen mit Lehrerfahrungen an der Vorschulstufe haben zusätzlich Lehrerfahrung an der Musikschule.
Lehrpersonen Grundschule/Primarstufe	Von den teilnehmenden Personen haben n=430 Unterrichtserfahrung an der Grundschule (Primarstufe), davon n=146 ausschliesslich an dieser Stufe und n=219 auch an der Sekundarstufe I oder II. n=96 Personen mit Lehrerfahrungen an der Primarstufe haben zusätzlich Lehrerfahrung an der Musikschule.
Lehrpersonen Sekundarstufe I	Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I unterrichten Schulklassen auf unterschiedlichen Anspruchsniveau (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), manche auf mehreren, andere ausschliesslich auf einem Niveau. Viele haben auch Lehrerfahrungen an anderen Schulstufen und der Musikschule. Um diese grösste an der vorliegenden Studie beteiligten Gruppe besser einschätzen zu können, ist insbesondere von Interesse, wie sie sich auf die unterschiedlichen Niveaus verteilen: Von n=520 Lehrpersonen mit Unterrichtserfahrung auf Sek I-Stufe haben n=197 Erfahrungen auf BASIS-Niveau, n=208 auf dem ERWEITERTEN Niveau und n=218 auf PROGYM Niveau. n=83 unterrichte(te) n ausschliesslich Schülerinnen des BASIS-Niveaus, n=87 ausschliesslich auf dem Niveau ›ERWEITERT‹ und 154 ausschliesslich auf dem PROGYM Niveau. n=47 Personen haben Unterrichtserfahrung an allen drei Niveaus der Sekundarstufe I. n=110 Lehrpersonen unterrichte(te)n ausschliesslich an der Sekundarstufe I, n=215 auch an der Primarstufe und n=250 auch an Sekundarstufe II. n=112 Personen mit Lehrerfahrungen an der Sekundarstufe I haben zusätzlich Lehrerfahrung an der Musikschule.
Lehrpersonen Sekundarstufe II	Von den n=311 Lehrpersonen mit Unterrichtserfahrung mit Schulklassen an der Sekundarstufe II haben n=263 Erfahrungen am Gymnasium und n=48 an Berufsschulen. n=22 haben an (früheren) Lehrerseminarien[63] unterrichtet und 31 unterrichte(te)n an Fachmittelschulen. n=81 Personen mit Lehrerfahrungen an der Sekundarstufe II haben zusätzlich Lehrerfahrung an der Musikschule.

62 Eine detaillierte Übersicht in Tabellenform ist im Anhang 09 zu finden.

63 Lehrerbildungslehrgänge vor der Tertialisierung der Lehrpersonenbildung

Lehrpersonen heilpädagogische Schulen	n=10 Personen haben Unterrichtserfahrung an Heilpädagogischen Schulen. Alle haben aber Lehr-Erfahrungen an mindestens einer anderen Institution
Lehrpersonen Musikschulen	Von den teilnehmenden Personen haben n=158 Unterrichtserfahrung an Musikschulen, davon n=6 ausschliesslich an der Musikschule. Sehr viele haben zusätzlich Unterrichtserfahrung an der Primar- und Sekundarstufe und in der Erwachsenenbildung.
Lehrende in der Tertiären Bildung	Von den n=83 Dozierenden mit Unterrichtserfahrung in der tertiären Bildung haben n=56 Erfahrungen an Pädagogischen Hochschulen und n=37 an Musikhochschulen, wovon n=13 Personen an beiden Hochschulen Erfahrungen haben. Einzelne Teilnehmende habe zudem Erfahrungen an anderen Fachhochschulen, an Universitäten oder in der Erwachsenenbildung.
Lehrende in der Erwachsenenbildung	n=147 Personen haben Erfahrungen in der Erwachsenenbildung. Die meisten haben aber auch schulische Lehr-Erfahrungen. Nur n=5 Teilnehmende geben ausschliesslich Erwachsenenbildung an.

Neben der eigenen Lehrtätigkeit gibt es weitere Perspektiven, welche die Teilnehmenden in der Beantwortung der Umfrage einnehmen können. Im folgenden Abschnitt geht es darum, die Stichprobe auch diesbezüglich einzuschätzen. Die Teilnehmenden wurden zu Beginn des Fragebogens gebeten, anzugeben welche Erfahrungen ihren Antworten zugrunde liegen: Auf welchen Perspektiven beruhen Ihre Überzeugungen bezüglich der Frage ›Warum Musik in der Schule?‹.

c) Antwortperspektiven aus der Sicht der Teilnehmenden

Die meisten Teilnehmenden (n=916) haben diese Frage beantwortet und dabei die Möglichkeit genutzt, Mehrfachantworten zu geben. Es ist zu beachten, dass Differenzen zu den im späteren Verlauf erhobenen Aussagen auftreten können: Bspw. die selbsteingenommene ›Perspektive Lehrperson‹ (n=751) im Vergleich zu ›Ich habe eine Ausbildung zur Lehrperson abgeschlossen‹ (n=741). Dies beruht darauf, dass einige Personen unterrichten, ohne eine formelle Ausbildung abgeschlossen zu haben. Auch bei der selbsteingenommenen Perspektive ›Student:in Lehramt‹ (n=98) weicht die Anzahl ab von der Aussage ›Ich bin aktuell in Ausbildung zur Lehrperson‹ (n=132). Hier zeigt sich, dass sich einige Studierende aus der Perspektive der Lehrperson an der Umfrage beteiligten, auch wenn sie sich noch in der Ausbildung befinden.

Die selbstdeklarierten Antwortperspektiven der Teilnehmenden geben damit einen ersten Hinweis auf die Profile der Teilnehmenden. Für die statistische Auswertung sind sie aber wenig brauchbar, weil unklar bleibt, was die Teilnehmenden unter den Begriffen ›Lehrperson‹ resp. ›Musiker:in‹ etc. verstehen. Allenfalls ist es möglich, dass sie als vergleichende Grösse bei den abschliessenden Interpretationen von Interesse sein werden. Belastbare Profile der Teilnehmenden werden in

der Folge anhand der differenzierten persönlichen Angaben zu Ausbildung und Erfahrung gebildet (siehe Kap. 6.4.6).

Die Stichprobe enthält n=453 Personen, die von sich sagen, dass sie den Fragebogen aus der Perspektive ›Lehrperson‹ und nicht aus der Perspektive ›Musiker:in bearbeitet haben. Umgekehrt haben n=44 Personen aus der Perspektive Musiker:in und ausdrücklich nicht als Lehrpersonen geantwortet. Sowohl als Musiker:in und Lehrperson bezeichnen sich n=301 Teilnehmende während n=120 sich weder als Musiker:in noch als Lehrperson sehen.

Tab. 40: Perspektive Musiker:in und Lehrperson

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Weder LP noch Musiker:in	120	13,1
	Lehrperson	453	49,4
	Musiker:in	44	4,8
	Lehrperson und Musiker:in	301	32,8
Gesamt		918	100,0

Diese erste Analyse der Stichprobe lässt erwarten, dass tatsächlich differenzierte Profile der Teilnehmenden hinsichtlich Ausbildung und Erfahrung gebildet werden können. Im Hinblick auf die globale Einschätzung der Stichprobe soll aber zuerst noch untersucht werden, welche Einstellung die Teilnehmenden bezüglich der Wichtigkeit und Notwendigkeit von Musikunterricht haben.
Diese erste Analyse der Stichprobe lässt erwarten, dass tatsächlich differenzierte Profile der Teilnehmenden hinsichtlich Ausbildung und Erfahrung gebildet werden können. Im Hinblick auf die globale Einschätzung der Stichprobe soll aber zuerst noch untersucht werden, welche Einstellung die Teilnehmenden bezüglich der Wichtigkeit und Notwendigkeit von Musikunterricht haben.

d) Einschätzung von Wichtigkeit (Bedeutsamkeit) und Notwendigkeit (Unverzichtbarkeit) von schulischem Musikunterricht aus der Sicht der Teilnehmenden

Aufgrund des gewählten Verfahrens zur Generierung der Stichprobe ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Teilnehmenden der vorliegenden Studie schulischen Musikunterricht sowohl als wichtig (bedeutsam) und notwendig (unverzichtbar) erachtet. Diese Annahme wird durch die Daten zu entsprechenden Fragen bestätigt.

Tab. 41: Wichtigkeit von musikalischer Bildung für Kinder und Jugendliche nach Stufen

	Wichtigkeit für Kinder ca. 3-5jährig	Wichtigkeit für Kinder ca. 6-10jährig	Wichtigkeit für Kinder/Jugendliche ca. 11-15jährig	Wichtigkeit für Jugendliche ca. 16-19jährig
Mittelwert (SD)*	3.69 (.60)	3.86 (.42)	3.62 (.60)	3.13 (.80)

*basierend auf n= 918

Obligatorischer Unterricht im Schulfach Musik wird von der vorliegenden Stichprobe auf einer vierstufigen Likert-Skala für alle Lernenden auf allen Stufen als sehr wichtig (bedeutsam) erachtet. Die *Mittelwerte für die Wichtigkeit* liegen bei 3.69 (Vorschule), 3.86 (Primarschule) und 3.62 (Sekundarstufe I) bei einer Standardabweichung von 0.4 bis 0.6. Bei einem Mittelwert von 3.13 und einer Standardabweichung von 0.8 schätzen die Teilnehmenden die Wichtigkeit von Musikunterricht für die Lernenden der Sekundarstufe II etwas geringer ein.

Ganz ähnlich sind die Beurteilungen bezüglich der Notwendigkeit. Der Begriff *Notwendigkeit* wurde im Fragebogen mit der Erklärung *unverzichtbare Bedingung* präzisiert.

Tab. 42: Notwendigkeit von musikalischer Bildung für Kinder und Jugendliche nach Stufen

	Notwendigkeit für Kinder ca. 3-5jährig	Notwendigkeit für Kinder ca. 6-10jährig	Notwendigkeit für Kinder/Jugendliche ca. 11-15jährig	Notwendigkeit für Jugendliche ca. 16-19jährig
Mittelwert (SD)*	3.65 (.60)	3.88 (.40)	3.61 (.58)	3.09 (.72)

*basierend auf n= 918

Der Unterricht im Schulfach Musik wird von der vorliegenden Stichprobe auf einer vierstufigen Likert-Skala für alle Lernenden auf allen Schulstufen als unverzichtbar (äusserst nötig) erachtet. Die Mittelwerte liegen bei 3.65 (Vorschule), 3.88 (Primarschule) und 3.61 (Sekundarstufe I) bei einer Standardabweichung von 0.4 bis 0.6 auf demselben Niveau wie bezüglich der Wichtigkeit. Bei einem Mittelwert von 3.09 und einer Standardabweichung von 0.7 wird die Notwendigkeit für die Lernenden der Sekundarstufe II auch hier etwas geringer eingeschätzt[64].

64 Diese Abweichung lässt sich damit erklären, dass an der Sekundarstufe II Musikunterricht als Wahlpflichtfach von den Schülerinnen und Schülern abgewählt werden kann.

Die Annahme, dass in dieser Stichprobe kaum Personen mit einer kritischen Einstellung gegenüber schulischem Musikunterricht vertreten sind, wird damit bestätigt. Bei der Interpretation der Daten ist diese Schiefe zu berücksichtigen.

6.4.6 Entwicklung einer Typologie im Spannungsfeld von musikalischer sowie pädagogischer Ausbildung und Erfahrung

Mit dem Fragebogen wurden die Teilnehmenden gebeten vorgegebene Argumentationen bezüglich obligatorischem Unterricht im Schulfach Musik an der Sekundarstufe I einzuschätzen. Bei der Analyse geht es darum herauszufinden, ob pädagogische und musikalische Ausbildungs- und Erfahrungsniveaus als Prädiktoren für bestimmte Argumentationsmuster in Frage kommen könnten. Die in den Daten enthaltenen Informationen zur musikalischen Ausbildung und zur musikalischen Erfahrung, sowie zur pädagogischen Ausbildung und zur pädagogischen Erfahrung der Teilnehmenden erlauben es, für die einzelnen Dimensionen Niveaus zu definieren und daraus die Profile abzuleiten sowie einen darauf basierenden allgemeinen Qualifikationskoeffizienten zu bestimmen.

Tab. 43: Übersicht der Dimensionen zur Typenbildung

allg. Qualifikationskoeffizient			
Musikalische Qualifikation		Pädagogische Qualifikation	
Musikalische Ausbildung (MuA)	Musikalische Erfahrung (MuE)	Pädagogische Ausbildung (PäA)	Pädagogische Erfahrung (PäE)

Das in den nächsten Abschnitten vorgestellte Punktesystem dient im Anschluss zur Entwicklung einer Typologie der Personen mit Interesse an schulischem Musikunterricht.

Niveaubildung ›Musikalische Ausbildung‹ (MuA)

Musikalische Ausbildungen können formell und informell erfolgen. Dies wird bei der Niveaubildung berücksichtigt. Es ist davon auszugehen, dass alle Personen welche eine Schule besucht haben, auch über eine minimale musikalische Bildung verfügen. Diese wird, da alle Probanden unserer Stichprobe eine Schule abgeschlossen haben[65], als Basis bei allen Niveaus vorausgesetzt. Das Erlernen eines Musikinstru-

65 97.1% der Teilnehmenden geben mindestens eine mittlere Reife als höchsten Schulabschluss an

mentes wird jedoch als eine vertiefte laienmusikalische Ausbildung betrachtet. Deshalb wird dies, ebenso wie ein explizit intensiver schulischer Musikunterricht (z.B. Schwerpunktfach Musik, erweiterter Musikunterricht etc.), bei der Niveaubildung berücksichtigt. Teilnehmende, die kein Instrument spielen und bei denen Musik im Unterricht nicht ein zentrales Fach war, werden demnach dem Niveau 0 zugeordnet. Niveau 1 umfasst Personen, welche Instrumente spielen und/oder intensiven Musikunterricht, z.B. Schwerpunktfach oder erweiterter Musikunterricht, an der Schule genossen haben. In Niveau 2 sind Teilnehmende zusammengefasst, welche eine Ausbildung zum allgemeinen Unterrichten von Musik (z.B. Ausbildung Primarlehrer:in mit Musik in der Schweiz) oder zum spezifischen Unterrichten von Musik (z.B. Sekundarstufe I mit Fächergruppe inkl. Musik, Ausbildner:in Blaskapelle, Singleiter:in etc.) abgeschlossen haben, sowie eines oder mehrere Instrumente spielen. Das höchste Niveau 3 erreichen Personen mit einem abgeschlossenen Musikstudium und auch solche mit einer Ausbildung zum spezifischen Unterrichten von Musik (z.B. Lehramt Musik) in Verbindung mit Kenntnissen auf mehreren Instrumenten und/oder intensivem Musikunterricht in der Schule. Die Niveaukonstruktion für den Grad der musikalischen Ausbildung basiert auf folgendem Punktesystem:

5 Punkte	MuA5 abgeschlossenes Musikstudium (2 bei FA02_08)[66]
4 Punkte	MuA4 Ausbildung, die zum spezifischen Unterrichten von Musik berechtigt (2 bei FA06_02 mit Angabe Musik bei FA06-02a)
3 Punkte	MuA3 Ausbildung, die zum allgemeinen Unterrichten von Musik berechtigt (2 bei FA06_01 wenn nicht Ausnahme Musik bei FA06-01a)
1 Punkt	MuA2 Musik während Schulzeit zentrales Fach (1 bei FA04)
1 Punkt	MuA1+ kann mehrere Instrumente spielen (mehrere Instrumente bei FE01_01)
1 Punkt	MuA1 kann mind. 1 Instrument spielen (1 bei FE01)
0 Punkte	MuA0 keine musikalische Ausbildung (2 bei FE01 und 2 bei FA04)

Aus den addierten Punkten werden die Niveaus wie folgt gebildet:

ab 7 Punkten	**MuA Niveau 3:** Abgeschlossenes Musikstudium oder Lehramt Musik mit erweiterten Kenntnissen
4-6 Punkte	**MuA Niveau 2:** Laienkenntnisse auf Instrumenten und zusätzlich eine Ausbildung, um Musik an der Primarschule zu unterrichten
1-3 Punkte	**MuA Niveau 1:** Laienkenntnis auf einem oder mehreren Instrumenten und/oder Schwerpunktfach Musik
0 Punkte	**MuA Niveau 0:** Keine musikalische Ausbildung

66 Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Kodierung im Fragebogen.

Die Auswertung der Stichprobe bezüglich der musikalischen Ausbildung zeigt eine fast ausgeglichene Verteilung auf die Niveaus 1-3.

Tab. 44: Verteilung der Teilnehmenden auf die Niveaus musikalischer Bildung

Musikalische Bildung		Häufigkeit	Prozent
	Niveau 0	20	2.2
	Niveau 1	275	29.9
	Niveau 2	307	33.5
	Niveau 3	297	32.3
Fehlend		19	2.1
Gesamt		918	100.0

Bezüglich der musikalischen Ausbildung (MuA) bildet die vorliegende Stichprobe die ganze Bandbreite ab. Niveau 0 haben nur n=20 Probanden. Da die Gruppen nicht direkt miteinander verglichen werden, ist diese kleine Probandenzahl statistisch nicht weiter problematisch. In Niveau 1 sind n=275 Probanden. Niveau 2 erreichen n=307 Teilnehmende und Niveau 3 n=297. Die Niveaus 1-3 decken je ca. 30 % der Probanden ab.

Niveaubildung ›Pädagogische Ausbildung‹ (PäA)

Auch bei der Niveaubildung bezüglich der *pädagogischen* Ausbildung sind diverse Ausbildungswege zu berücksichtigen. Es kann davon ausgegangen werden, dass beim Unterrichten durch Selbststudium und Reflexion, kollegiale Beratung, informelle Weiterbildungen etc. eine gewisse Ausbildung erfolgt. Dieser informelle Ausbildungsfaktor wird berücksichtigt. Niveau 0 umfasst Teilnehmende, die keine pädagogische Ausbildung haben und die auch nicht unterrichten. Auf Niveau 1 sind Personen zusammengefasst, die ohne Ausbildung unterrichten, Personen, die eine basale pädagogische Ausbildung an einer Fachschule abgeschlossen haben, aber nicht unterrichten sowie Teilnehmende, die zurzeit in Ausbildung sind und nicht bereits eine andere pädagogische Ausbildung absolviert haben. Niveau 2 umfasst Personen mit einer Lehrbefähigung einer Fachhochschule inkl. Unterrichtspraxis oder eines Lehramtsstudiums ohne pädagogische Praxis. Niveau 3 umfasst Teilnehmende mit abgeschlossenem Lehramtsstudium inkl. Praxis, mit Lehrerseminar inkl. einem weiteren pädagogischen Abschluss oder einem anderen pädagogischen Abschluss. Die Niveaukonstruktion für den Grad der pädagogischen Ausbildung basiert auf folgendem Punktesystem:

4 Punkte PäA3 Abgeschlossenes Lehramtsstudium (2 bei FA02_4 und/oder FA02_09)
3 Punkte PäA2 Lehrbefähigung durch Lehrerseminar oder Umschulung (2 bei FA10_01 oder FA10_02)
2 Punkte PäA2e Lehrbefähigung Erwachsenenbildung (2 bei FA10_07)
2 Punkte PäA1f Lehrbefähigung Universität, Musik- oder Kunsthochschule (2 bei FA10_03, FA10_05, FA10_06 oder FA10_08)
1 Punkt PäA1a zurzeit in Lehramtsstudium (-1 bei FA10 und 3 bei FP13)
1 Punkt PäA1b unterrichtet(e) mit oder ohne Ausbildung (1 bei FP09)

Aus den addierten Punkten werden die Niveaus wie folgt gebildet:

ab 5 Punkten **PäA Niveau 3:** Lehramtsstudium inkl. Praxis oder Lehrbefähigung Fachhochschule plus erwachsenenbildnerische Ausbildung
3-4 Punkte **PäA Niveau 2:** Lehrbefähigung eines Lehrerseminars oder einer Fachschule, z.B. Kunsthochschule, Musikhochschule etc.
1-2 Punkte **PäA Niveau 1:** In Ausbildung Lehramt oder päd. Grundausbildung ohne Praxis
0 Punkte **PäA Niveau 0:** Keine pädagogische Ausbildung

Die Auswertung der Stichprobe bezüglich der pädagogischen Ausbildung zeigt eine schiefe Verteilung mit fast 50 % der Teilnehmenden auf dem höchsten Niveau.

Tab. 45: Verteilung der Teilnehmenden auf die Niveaus pädagogischer Bildung

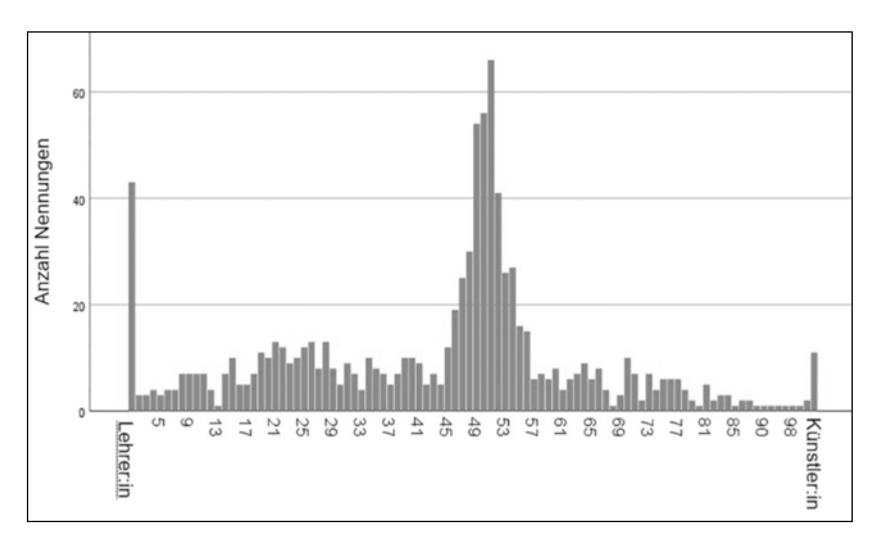
Pädagogische Ausbildung		Häufigkeit	Prozent
	Niveau 0	60	6.5
	Niveau 1	89	9.7
	Niveau 2	317	34.5
	Niveau 3	452	49.3
Fehlend		0	0
Gesamt		918	100.0

Gar keine pädagogische Ausbildung haben nur 6.5 % (n=60) der vorliegenden Stichprobe. In Niveau 1 sind n=89 Teilnehmende. Die ausgebildeten Lehrpersonen in Niveau 2 (n=317) und Niveau 3 (n=452) umfassen 83.8 % der Stichprobe, Niveau 0-1 16.2 %.

Die Verteilung der Teilnehmenden bezüglich des Niveaus ihrer musikalischen, resp. pädagogischen Ausbildung ist schief: 83.8 % der Teilnehmenden sind bezüglich ihrer pädagogischen und 65.8 % bezüglich ihrer musikalischen Ausbildung auf mittlerem oder hohem Niveau. Die Angaben basieren auf den demografischen Daten der Stichprobe.

Die ebenfalls erhobenen Erwartungen der Teilnehmenden an die *Rolle der Lehrpersonen* im Spannungsfeld ›Lehrer:in (1) – Künstler:in (101)‹ zeigen für die gesamte Stichprobe eine leicht linksschiefe Verteilung.

Abb. 24: Erwartungen der Teilnehmenden an die Rolle der Lehrperson im Spannungsfeld ›Lehrer:in vs. Künstler:in‹



Niveaubildung ›Musikalische Erfahrung‹ (MuE)

Aufgrund des hohen Niveaus musikalischer Erfahrungen der Proband:innen konnte der *Goldsmiths Musical Sophistication Index* (Fiedler & Müllensiefen, 2015; Müllensiefen et al., 2014) nicht verwendet werden (vgl. Kap. 5). Er diente aber bei der Konstruktion des Instrumentes zur Erfassung der musikalischen Erfahrung als Orientierungshilfe.

Grundsätzlich können musikalische Erfahrungen sehr vielfältiger Natur sein. Es sind deshalb viele unterschiedliche Faktoren zu berücksichtigen und zu gewichten. Zudem kann die Erfahrung in einem einzelnen Bereich, z.B. beim Leiten von Ensembles oder auch beim Musizieren in Chor und Orchester unter Anleitung unterschiedlich gross sein. Da die Intensität der Auseinandersetzung und deren zeitliche Dauer nicht erfasst wurde, wird hier die musikalische Erfahrung allein durch die Menge von gewichteten Erfahrungen ermittelt. Dies basiert auf der Annahme, dass viele unterschiedliche Erfahrungen zur Vielfalt von musikalischer Erfahrung im

Sinne unterschiedlicher Perspektiven beitragen. Da sich Erfahrungen kumulieren, fliessen sowohl aktuelle wie vergangene Erfahrungen in diese Niveaubildung ein. Aktives Musikhören stellt für viele Menschen eine wichtige musikalische Erfahrung dar. Da wir davon ausgehen, dass diese Erfahrung von allen Teilnehmenden an unserer Umfrage geteilt wird, wird diese als Niveau 0 bezeichnet, wenn sie nicht in Kombination mit anderen Erfahrungen auftritt. Niveau 1 versammelt Personen, die Erfahrungen im Hören von Musik in Verbindung mit weiteren basalen Erfahrungen wie Tanzen und Singen haben, aber auch z.B. Personen, die in einem Chor gesungen haben, tanzen und Musik hören. Niveau 2 umfasst Teilnehmende mit multiplen musikalischen Erfahrungen, auch solistisch oder in Ensembles ohne explizite Leitung. Niveau 3 erreichen insbesondere Personen, die neben anderen musikalischen Erfahrungen auch selber komponieren und arrangieren oder musikalische Ensembles (Chöre, Orchester, Bands, Percussionsgruppen etc.) leiten. Die Niveaukonstruktion musikalischer Erfahrung basiert auf folgendem Punktesystem:

4 Punkte	MuE5 leiten von Ensembles (2 bei FE11_02 oder FE11_04 oder FE11_11)
3 Punkte	MuE4 arrangieren, komponieren (2 bei FE11_07 oder FE11_09)
2 Punkte	MuE3 DJing, Tontechnik (2 bei FE11_08)
2 Punkte	MuE2s singen, musizieren in Band oder Ensemble ohne explizite Leitung oder solistisch (2 bei FE11_05 oder FE11_06)
2 Punkte	MuE2m singen, musizieren in Chor, Orchester etc. unter Anleitung (2 bei FE11_03)
1 Punkt	MuE1m singen, musizieren in Jugendgruppe (2 bei FE11_01)
1 Punkt	MuE1t tanzen allein oder in Gruppen (2 bei FE11_10)
1 Punkt	MuE1h Musikhören (2 bei FE11_12 oder FE11_13)
1 Punkt	MuE1i weitere (2 bei FE11_14)

Die addierten Punkte führen zu den Niveaus:

ab 8 Punkten	**MuE Niveau 3:** Leiten von Ensembles oder arrangieren, komponieren in Verbindungen mit weiteren basalen Erfahrungen
5-7 Punkte	**MuE Niveau 2:** Solistisch singen oder musizieren im Ensemble ohne explizite Leitung in Verbindungen mit weiteren basalen Erfahrungen
2-4 Punkte	**MuE Niveau 1:** Mehrere basale musikalische Erfahrungen wie singen, tanzen, spielen und Musik hören
0-1 Punkte	**MuE Niveau 0:** Musik hören ohne weitere oder gar keine musikalischen Erfahrungen

Die Auswertung der Stichprobe bezüglich der musikalischen Erfahrung zeigt eine schiefe Verteilung.

Tab. 46: Verteilung der Teilnehmenden auf die Niveaus musikalischer Erfahrung

Musikalische Erfahrung		Häufigkeit	Prozent
	Niveau 0	44	4.8
	Niveau 1	181	19.8
	Niveau 2	216	23.5
	Niveau 3	458	49.8
Fehlend		19	2.1
Gesamt		918	100.0

n=899 Teilnehmende haben Angaben zu ihrer musikalischen Erfahrung gemacht, davon verfügen mehr als 50 % über sehr vielfältige musikalische Erfahrungen (Niveau 3). Niveau 2 und 3 umfasst beinahe 75 % der Stichprobe. Es gibt aber auch einzelne Teilnehmende (n=13) mit musikalischem Erfahrungsniveau 0, die das Schulfach Musik unterrichte(te)n.

Niveaubildung ›Pädagogische Erfahrung‹ (PäE)

Da pädagogische Alltagserfahrungen kaum zu erfassen sind, werden diese zur Bildung der Niveaus pädagogischer Erfahrung nicht mitberücksichtigt; d.h. Personen, die beispielsweise privat Kinder betreuen oder erziehen, jedoch nie formell unterrichtet haben, werden dem Niveau 0 zugerechnet. Darüber hinaus gehende pädagogische Erfahrung ergibt sich einerseits durch die zeitliche Dauer von Unterrichtserfahrung, durch die Übernahme von Verantwortung für Schulklassen (Klassenlehrerfunktion), aber auch durch die Erfahrung auf unterschiedlichen Schulstufen. Aufgrund dieser Komplexität wird die Niveaubildung der pädagogischen Erfahrung in drei Schritten gebildet.

Schritt 1: Dauer der Unterrichtserfahrung und allfällige Klassenlehrerfunktion

Zuerst wird als pädagogische ›Erfahrung 1‹ die zeitliche Dauer von Erfahrungen in explizit pädagogischem Kontext sowie eine allfällige Klassenlehrerfunktion berücksichtigt. Erfahrungen in Praktika oder als Schulassistenz werden ebenfalls berücksichtigt. Niveau 1 umfasst dabei Personen, welche Erfahrungen aus Praktika oder als Schulassistenz haben, wie auch Teilnehmende mit bis zu 3 Jahren Lehrerfahrung ohne Klassenlehrerfunktion. Personen mit Klassenlehrerfunktion und 4 oder mehr Jahren Lehrerfahrung sind zusammen mit allen Lehrpersonen mit mehr als 7 Jahren Lehr-Erfahrung in Niveau 2 versammelt. Niveau 3 erreichen Klassenlehrpersonen mit mehr als 7 Jahren Erfahrung sowie alle Personen

mit über 19 Jahren Lehr-Erfahrung. Die Niveaukonstruktion pädagogischer Erfahrung basiert im ersten Schritt auf folgendem Punktesystem:

5 Punkte PäEd Dauer Unterrichtserfahrung 32+ (5 bei FU02)
4 Punkte PäEd Dauer Unterrichtserfahrung 19-31 Jahre (4 bei FU02)
3 Punkte PäEd Dauer Unterrichtserfahrung 7-18 Jahre (3 bei FU02)
2 Punkte PäEd Dauer Unterrichtserfahrung 4-6 Jahre (2 bei FU02)
1 Punkt PäEd Dauer Unterrichtserfahrung 1-3 Jahre (1 bei FU02)
1 Punkt PäEk Unterricht mit Klassenlehrerfunktion (1 bei FP10)
1 Punkt PäEp Teilzeit oder Vollzeit (2 bei FP12_01 oder FP12_02) oder Unterricht in Praktika oder als Schulassistenz (2 bei FP12_03 oder FP12_04)

Aus den addierten Punkten werden die folgenden Niveaus gebildet:

ab 5 Punkten **PäE1 Niveau 3:** Langjährige Lehr-Erfahrung, z.T. mit Klassenlehrerfunktion
3-4 Punkte **PäE1 Niveau 2:** Ab 4 Jahre Lehr-Erfahrung mit Klassenlehrerfunktion oder langjährige Erfahrung ohne Klassenlehrerfunktion
1-2 Punkte **PäE1 Niveau 1:** Praktika, Schulassistenz oder bis 3 Jahre Lehrerfahrung ohne Klassenlehrerfunktion
0 Punkte **PäE1 Niveau 0:** Ohne explizite pädagogische Erfahrung

Die Auswertung der Stichprobe bezüglich der pädagogischen Erfahrung 1 (Dauer und Funktion) zeigt ebenfalls eine schiefe Verteilung. Fast zwei Drittel der Teilnehmenden hat eine langjährige Lehr-Erfahrung.

Tab. 47: Verteilung der Teilnehmenden auf die Niveaus pädagogischer Erfahrung 1 (Dauer und Funktion)

Pädagogische Erfahrung 1 (Dauer und Funktion)		Häufigkeit	Prozent
	Niveau 0	66	7.2
	Niveau 1	81	8.8
	Niveau 2	166	18.1
	Niveau 3	590	64.3
Fehlend		15	1.6
Gesamt		918	100.0

7.2 % (n=66) der Teilnehmenden haben gar keine Lehr-Erfahrung, d.h. Niveau 0. 8.8 % (n=81) der Probanden haben bis zu 3 Jahren Lehr-Erfahrung und erreichen damit Niveau 1. Es handelt sich dabei grossenteils um Lehramtsstudierende. Niveau 2 umfasst 18.1 % (n=166) der Teilnehmenden, welche mindestens 3 Jahren Berufserfahrung inkl. Klassenverantwortung oder 7-18 Jahren Schuldienst ohne Klassenlehrerfunktion haben. 64.3 % der Teilnehmenden haben über 7 Jahre Erfahrung inkl. Klassenverantwortung oder über 19 Jahre Unterrichtserfahrung (n=590). Diese sind in Niveau 3 zusammengefasst.

Schritt 2: Erfahrung bezüglich unterschiedlicher Schulstufen und -arten

Es ist davon auszugehen, dass Personen einen besseren Einblick in das Bildungssystem als Ganzes haben, wenn sie auf unterschiedlichen Schulstufen oder an verschiedenen Schularten unterrichtet haben. Dieser Teilaspekt wird als pädagogische Erfahrung 2 (PäE2) zusätzlich erhoben. Er basiert allein auf der Anzahl der Nennungen unterschiedlicher Schularten oder Stufen.

1 Punkt	PäEa privater Unterricht oder Unterricht in Musikvereinen (2 bei FU10/FU12_09)
1 Punkt	PäEa Hochschule (2 bei FU10/FU12_07)
1 Punkt	PäEa Erwachsenenbildung (2 bei FU10/FU12_08)
1 Punkt	PäEa Heilpädagogische Schule (2 bei FU10/FU12_05)
1 Punkt	PäEa Musikschule (2 bei FU10/FU12_06)
1 Punkt	PäEs Sekundarstufe II Alter 16-19 (2 bei FU10/FU12_04)
1 Punkt	PäEs Sekundarstufe I Alter 11-15 (2 bei FU10/FU12_03)
1 Punkt	PäEs Grundschule/Primarschule Alter 6-10 (2 bei FU10/FU12_02)
1 Punkt	PäEs Vorschule/Kindergarten Alter 3-5 (2 bei FU10/FU12_01)

Alle Personen mit Erfahrungen auf 3 oder mehr Schularten oder Schulstufen werden im höchsten Niveau zusammengefasst:

ab 3 Punkten	**PäE2 Niveau 3:** Erfahrung auf 3 oder mehr Stufen
2 Punkte	**PäE2 Niveau 2:** Erfahrung auf 2 Stufen
1 Punkt	**PäE2 Niveau 1:** Erfahrung auf einer Stufe
0 Punkte	**PäE2 Niveau 0:** Erfahrung auf keiner Stufe

Die Auswertung der Stichprobe bezüglich der pädagogischen Erfahrung 2 (Schularten und stufen) zeigt, dass über 50 % der Teilnehmenden Erfahrungen an mehreren Schularten oder -Stufen haben.

Tab. 48: Verteilung der Teilnehmenden auf die Niveaus pädagogischer Erfahrung 2 (Schularten und stufen)

Pädagogische Erfahrung 2 (Schularten und stufen)		Häufigkeit	Prozent
	Niveau 0	66	7.2
	Niveau 1	320	34.9
	Niveau 2	297	32.3
	Niveau 3	233	25.4
Fehlend		2	.2
Gesamt		918	100.0

n=66 Teilnehmende haben an keiner Schulart oder -stufe Erfahrungen vorzuweisen. Insgesamt n=320 Personen (34.9 %) haben Erfahrungen auf einer einzelnen Schulstufe. n=297 Teilnehmende (32.3 %) geben an, Erfahrungen an zwei und n=233 Teilnehmende (25.4 %) an drei oder mehr unterschiedlichen Stufen oder Schularten zu haben.

Schritt 3: Allgemeine pädagogische Erfahrung

Aus den vorhandenen Daten stehen nun in zwei Tabellen unterschiedlich Aspekte pädagogischer Erfahrung in ordinaler Skalierung zur Verfügung. Das Niveau der gesamten pädagogischen Erfahrung wird über die Addition der beiden Niveau-Werte gebildet. Dabei ist wichtig, dass die Niveaubildung transparent ist.

Niveau 0 soll dabei Personen umfassen, die nie unterrichtet haben oder nur sehr wenig pädagogische Erfahrungen (0-1 Punkte) haben. Dabei handelt es sich um alle Personen ohne Lehrerfahrung (n=66). Niveau 1 erreichen Teilnehmende, die eine pädagogische Grunderfahrung (2-3 Punkte) haben. In Niveau 2 sind Teilnehmende mit 4 Punkten, d.h. Personen, die im einen oder anderen Bereich eine sehr grosse Erfahrung oder in beiden einen mittleren Erfahrungswert ausweisen. Nur Teilnehmende mit total 5 oder 6 Punkten aus beiden pädagogischen Erfahrungsdimensionen sind in Niveau 3 versammelt.

Tab. 49: Konstruktion der Niveaus der allgemeinen pädagogischen Erfahrung mit Angabe der Stichprobengrösse

Pädagogische Erfahrung 1 (Dauer und Funktion)	Pädagogische Erfahrung 2 (Schularten und stufen)	Total Punkte	Allg. päd. Erfahrung	Grösse der Stichprobe
		fehlend		n = 17 (1.8 %)
Niveau 0	Niveau 0	0	Niveau 0	n = 66 (7.2 %)
Niveau 1	Niveau 1	2		
Niveau 1	Niveau 2	3	Niveau 1	n = 136 (14.8 %)
Niveau 2	Niveau 1	3		
Niveau 1	Niveau 3	4		
Niveau 2	Niveau 2	4	Niveau 2	n = 287 (31.3 %)
Niveau 3	Niveau 1	4		
Niveau 2	Niveau 3	5		
Niveau 3	Niveau 2	5	Niveau 3	n = 412 (44.8 %)
Niveau 3	Niveau 3	6		

Nach den vorliegenden Kriterien verfügen über 75 % der Teilnehmenden der Stichprobe über eine grosse bis sehr grosse und vielseitige pädagogische Erfahrung[67].

Musikalische und pädagogische Qualifikation als Durchschnittsquotienten

Bei diesen Niveaubildungen handelt es sich um konstruierte ordinalskalierte Variablen. Ausgehend von der Annahme, dass sich die musikalische wie die pädagogische Qualifikation individuell durch Ausbildung und Erfahrung aufbauen, werden im nächsten Schritt durch Addition der beiden errechneten Niveaus die jeweiligen Qualifikations-Niveaus gebildet. In den errechneten Werten kann eine Person mit hoher Ausbildung und ohne Erfahrung nicht mehr von einer Person mit viel Erfahrung und wenig Ausbildung unterschieden werden. Dieses Verfahren geht von der Annahme aus, dass die spezifische Qualifikation sich auf unterschiedliche Arten entwickeln kann. Die durchschnittliche musikalische, resp. pädagogische Qualifikation der Teilnehmenden verteilt sich schliesslich wie folgt auf die Stichprobe:

67 Basierend auf dem beschriebenen Vorgehen zur Bildung des Niveaus der pädagogischen Erfahrung.

Tab. 50: Verteilung der Stichprobe nach durchschnittlicher musikalischer Qualifikation

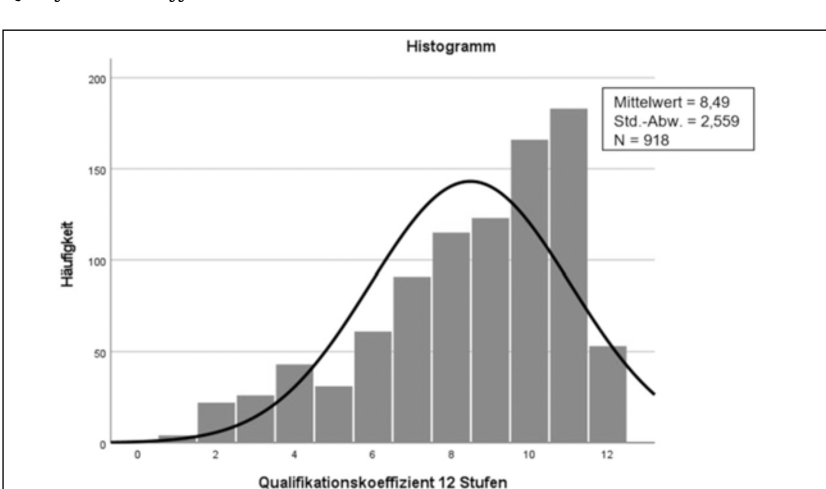
musikalische Qualifikation		Häufigkeit	Prozent
	0	7	.8
	1	32	3.5
	2	91	9.9
	3	168	19.0
	4	180	19.6
	5	197	21.4
	6	224	24.4
Fehlend		19	2.1
Gesamt	Total	918	100.0

Tab. 51: Verteilung der Stichprobe nach durchschnittlicher pädagogischer Qualifikation

Pädagogische Qualifikation		Häufigkeit	Prozent
	0	60	6.5
	1	0	0
	2	50	5.4
	3	38	4.1
	4	171	18.6
	5	402	43.9
	6	180	19.6
Fehlend		17	1.8
Gesamt	Total	918	100.0

Werden die in dieser Art errechneten Koeffizienten der musikalischen und der pädagogischen Qualifikation addiert, ergibt sich ein allgemeiner individueller Qualifikationskoeffizient für alle Beteiligten. Der Median liegt bei 9 von 12 Qualifikationspunkten, wobei 25.7 % der Teilnehmenden 11 oder 12 Punkte erreichen.

Abb. 25: Verteilung der Stichprobe bezüglich der individuellen Qualifikationskoeffizienten



Bezüglich des allgemeinen Qualifikationskoeffizienten ist die Stichprobe rechtsschief, d.h. es gibt deutlich mehr hoch qualifizierte Teilnehmende als mittelmässig oder schwach Qualifizierte.

Typologie aufgrund der Ausprägung musikalischer und pädagogischer Qualifikationen

Um aufgrund unterschiedlicher Profile von musikalischer und pädagogischer Qualifikation eine differenziertere Typologie zu entwickeln, werden die musikalischen und pädagogischen Qualifikationskoeffizienten in drei Niveaus unterteilt.

Tab. 52: Zuteilung der Qualifikationsniveaus

Niveau	musikalische Qualifikation	pädagogische Qualifikation
tief	0	0
	1	1
	2	2
mittel	3	3
	4	4
hoch	5	5
	6	6

Es gibt mehrere Möglichkeiten, aus diesen beiden Qualifikationsfeldern klar unterscheidbare und damit disjunkte Gruppen[68] zu bilden. Grundsätzlich lassen sich die addierten Qualifikationspunkte ungeachtet des Profils (siehe Abb. 26) als Qualifikationskoeffizient verwenden (QualiK 0-12). Alternativ lassen sich anhand der Niveaus der musikalischen und pädagogischen Qualifikation neun Typen mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen unterscheiden:

Abb. 26: 9 Typen mit unterschiedlichen musikalisch-pädagogischen Qualifikationsprofilen, den zugehörigen Qualifikationskoeffizienten (QualiK) und den Stärken (n) der einzelnen Gruppen

Musikalische Qualifikation			
hoch (5-6) (n=416)	Typ5 nopaMUS QualiK 5-8 (n=10)	Typ8 paMUS QualiK 8-10 (n=86)	Typ9 AWA QualiK 11-12 (n=320)
mittel (3-4) (n=339)	Typ3 nopaMu QualiK 3-5 (n=66)	Typ 6 SoSo QualiK 6-8 (n=78)	Typ7 muPAE QualiK 8-10 (n=195)
tief (0-2) (n=129)	Typ1 NeNo QualiK 0-4 (n=31)	Typ2 nomuPa QualiK 3-5 (n=31)	Typ4 nomuPAE QualiK 5-8 (n=67)
	tief (0-2) (n=107)	mittel (3-4) (n=195)	hoch (5-6) (n=582)
	Pädagogische Qualifikation		

Im Gegensatz zum Qualifikationskoeffizienten wird die Herkunft der Qualifikation bei der Typenbildung berücksichtigt. Die Typen lassen sich differenziert einzeln beschreiben. In unterschiedlichen Stärken sind sie in der vorliegenden Stichprobe alle vertreten.

68 Als disjunkt werden Mengen bezeichnet, die kein gemeinsames Element besitzen.

Tab. 53: Beschreibung der neun Typen von Teilnehmenden

Typ	Abkürzung	Beschreibung	n=884
Typ 1	NeNo	Teilnehmende mit einer sowohl musikalisch und pädagogisch tiefen Qualifikation, kurz: weder musizierend noch unterrichtend (Neither-Nor)	31
Typ 2	nomuPa	Lehrpersonen mit einer mittleren pädagogischen und einer tiefen musikalischen Qualifikation, kurz: nicht musizierende Unterrichtende	31
Typ 3	nopaMu	Personen mit einer mittleren musikalischen und einer tiefen pädagogischen Qualifikation, kurz: nicht unterrichtende Musizierende	66
Typ 4	nomuPAE	Personen, die pädagogisch hoch, jedoch musikalisch wenig qualifiziert sind, kurz: nicht musizierende Pädagog:innen	67
Typ 5	nopaMUS	Musiker:innen mit hoher musikalischer und tiefer pädagogischer Qualifikation, kurz: nicht unterrichtende Musiker:innen	10
Typ 6	SoSo	Personen, die sowohl musikalisch wie pädagogisch eine mittlere Qualifikation ausweisen, kurz: unterrichtende Musizierende (Some – Some)	78
Typ 7	muPAE	Pädagog:innen mit hoher pädagogischer und mittlerer musikalischer Qualifikation, kurz: musizierende Pädagog:innen	195
Typ 8	paMUS	Musiker:innen mit einer mittleren pädagogischen Qualifikation, kurz: unterrichtende Musiker:in	86
Typ 9	AWA	Teilnehmende, die sowohl musikalisch wie pädagogisch hoch qualifiziert sind, kurz: sowohl Musiker:innen als auch Pädagog:innen (As Well As)	320

Für deskriptive Analysen können diese Typen einzeln verglichen oder in besonders interessierenden Gruppierungen untersucht werden. So können beispielsweise drei Typen (1, 6, und 9) mit *homogener* pädagogischer und musikalischer Qualifikation unterschieden oder mehrere Typen mit *nicht-homogener* musikalischer und pädagogischer Qualifikation verglichen werden. Im Rahmen der deskriptiven Analysen werden fünf unterschiedliche Gegenüberstellungen untersucht.

Fazit der Analyse der Stichprobe: 12 Qualifikationsstufen und neun Typen von Teilnehmenden

n=884 Teilnehmende lassen sich neun unterschiedlichen Typen mit unterschiedlicher Ausprägung musikalischer und pädagogischer Qualifikation zuordnen. Die vorliegende Stichprobe enthält mehr Personen mit einer mittleren oder hohen Qualifikation in beiden Bereichen (Typen 6-9; n=679), als Personen mit einer tiefen Qualifikation in einem der beiden Bereiche (Typen 1-5; n=205). Während n=416 Teilnehmende musikalisch hoch und n=129 wenig qualifiziert sind, haben n=582 eine hohe und n=107 eine tiefe pädagogische Qualifikation.

Die Aussagekraft der nun folgenden deskriptiven und statistischen Analysen ist unter Berücksichtigung der Methode der Generierung der Stichprobe und dem hier analysierten Profil der Stichprobe zu relativieren.

6.4.7 Deskriptive Analysen

Deskriptive Statistik hat das Ziel, empirische Daten zu ordnen und übersichtlich darzustellen. In den beiden vorausgehenden Kapiteln wurde die Methode der Generierung der Stichprobe so wie ihre tatsächliche Gestalt transparent dargestellt. Dies gibt dem Leser die Möglichkeit, deren Güte kritisch einzuschätzen. Im folgenden Kapitel werden, anhand des so vorbereiteten Datenmaterials, die Forschungsfragen bearbeitet und Ergebnisse in Tabellen, Grafiken und Kennzahlen übersichtlich dargestellt.

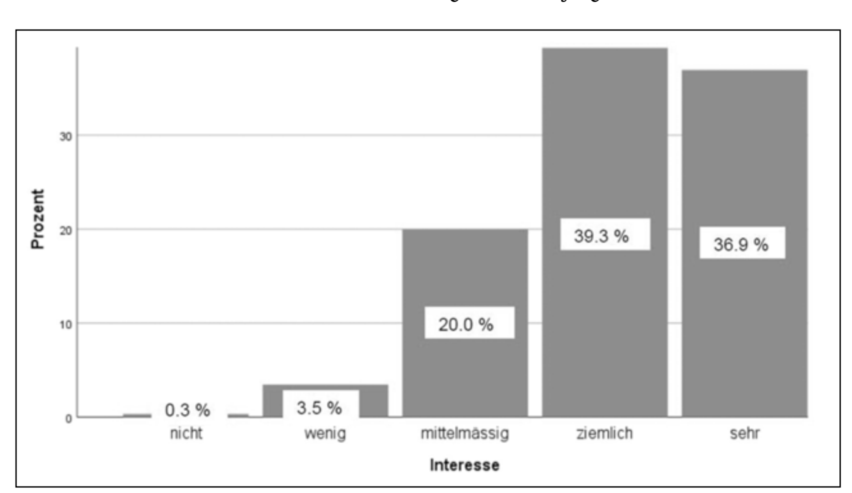
Forschungsfrage 1: Inwiefern ist die Frage nach der Legitimation von schulischem Musikunterricht für die Teilnehmenden von Interesse?

Die Forschungsfrage 1 will beantworten, inwiefern die befragten Teilnehmenden die Frage nach den Begründungen von schulischem Musikunterricht als interessant erachten. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf den Antworten von Lehrpersonen und Studierenden.

Individuelle Einschätzung des Interesses

Auf der Basis einer willkürlichen Stichprobe kann keine abschliessende Aussage dazu gemacht werden, ob die Forschungsfrage von allgemeinem Interesse ist, sondern nur über die Verteilung in der Stichprobe selbst. 99.3 % der Teilnehmenden (n=896) haben diese letzte Frage des Fragebogens beantwortet.

Abb. 27: Interesse der Teilnehmenden an der Legitimationsfrage

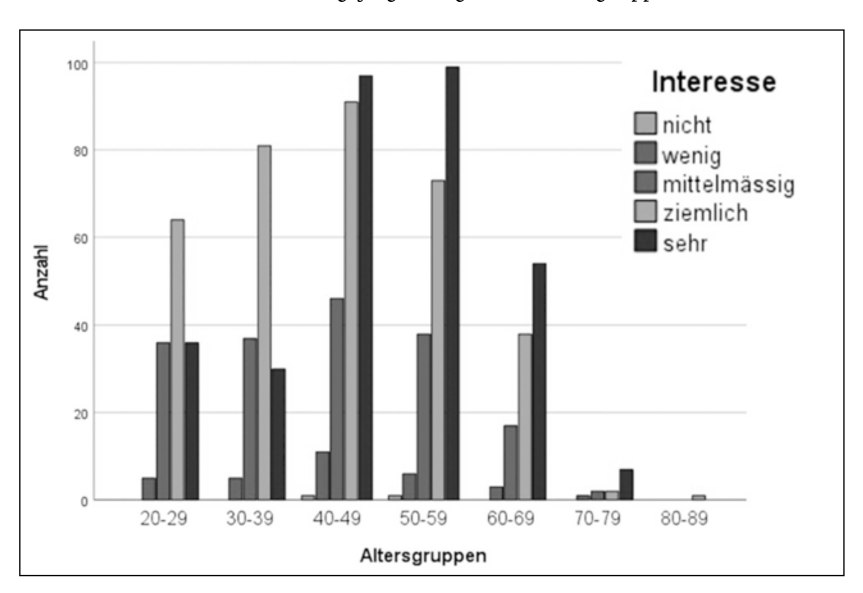


Die n=442 Personen, welche den Fragebogen zwar geöffnet, dann aber die Erhebung abgebrochen haben, sind als starker Hinweis zu interpretieren, dass das allgemeine Interesse an der Warum-Frage nicht so hoch ist wie die Statistik vermuten lassen würde. Zudem scheint bei einigen Personen die Befürchtung zu bestehen, dass der politische Druck auf den schulischen Musikunterricht durch die Resultate der Untersuchung noch zunehmen könnte. Das war gemäss einiger EMail-Rückmeldungen ein Grund, den Fragebogen nicht auszufüllen (siehe Kap. 6.4.6).

Da sich insbesondere Personen mit Interesse an schulischem Musikunterricht an der Umfrage beteiligten, ist es nicht weiter überraschend, dass 76.2 % (n=682) der Teilnehmenden an der Legitimationsfrage überdurchschnittlich und nur knapp 4 % (n=34) wenig oder gar nicht interessiert sind.

Wird das Interesse hinsichtlich des Alters untersucht, zeigt sich bezüglich der Altersgruppen eine leichte Verschiebung von durchschnittlich ziemlich hohem Interesse bei Personen unter 40 zu sehr hohem Interesse bei Personen über 40:

Abb. 28: Interesse an der Forschungsfrage bezüglich der Altersgruppe



Alter und Interesse korrelieren signifikant (r= .17, p< .001, n= 881). Das Interesse an Fragen zur Legitimation von Musikunterricht ist in allen Altersgruppen in grosser Mehrheit ziemlich oder sehr gross. Mit zunehmendem Alter nimmt das Interesse weiter zu, wobei es sich dabei nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt handelt.

Orte der Konfrontation

Bemerkenswert ist, dass 82.9 % (n=746) aller Antwortenden (n=900) nach eigener Aussage noch nie mit der Begründungsfrage konfrontiert wurden. Nur für 17.7 % (n=23) der Studierenden und 16.4 % (n=119) der Lehrpersonen sowie 11 weitere Teilnehmende ist die Frage nach der Legitimation des Faches nicht neu. Diese n=153 Teilnehmenden gaben in einem offenen Textfeld in Stichworten Auskunft über die Situationen, in welchen sie sich mit der Begründungsfrage konfrontiert sahen.

Abb. 29: Wortwolke[69] mit den häufig genannten Begriffen zur Situation, in welcher sich Teilnehmende vor dieser Erhebung mit der Begründungsfrage konfrontiert sahen



Die Wortwolken-Analyse der Rückmeldungen zeigt auf, dass Lehrpersonen hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Eltern und Kolleginnen und Kollegen mit Begründungsfragen konfrontiert wurden. Von den n=130 beteiligten Studierenden haben nur n=8 entsprechende Fragen im Rahmen des Studiums diskutiert[70].

Fazit: Die Frage der Legitimation von schulischem Musikunterricht interessiert, wird aber kaum thematisiert.

Wenig erstaunlich ist, dass die Teilnehmenden der Stichprobe an der Frage der Begründung des Schulfaches Musik überdurchschnittlich interessiert sind. Das Interesse nimmt mit zunehmendem Alter weiter zu. Überraschender ist jedoch, dass weniger als 18 % der an der Studie beteiligten Personen bereits vor dieser Befragung mit der Legitimationsfrage konfrontiert wurden. Wenn darauf angesprochen, werden Lehrpersonen hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern darauf damit konfrontiert, Studierende selten auch im Studium. Die Frage nach der Legitimation scheint einerseits von der Hoffnung geprägt, die Wichtigkeit des Faches gegenüber anderen aufzeigen zu können und ist gleichzeitig auch mit der Befürchtung behaftet, dass dadurch das Fach bildungspolitisch weiter unter Druck geraten könnte.

69 Die Wortwolken-Analyse wurde mit dem Analyse-Tool von MAXQDA20 durchgeführt

70 Über die Hälfte der an dieser Umfrage beteiligten Studierenden studierte im Studienjahr 2019/20 an den Instituten Kindergarten/Unterstufe oder Primarstufe der PH FHNW im 2. und 4. Semester.

Forschungsfrage 2a: Unterscheiden sich Einschätzungen je nach Ausbildung und Erfahrung? Welche unterschiedlichen Überzeugungsmuster sind allenfalls zu erkennen?

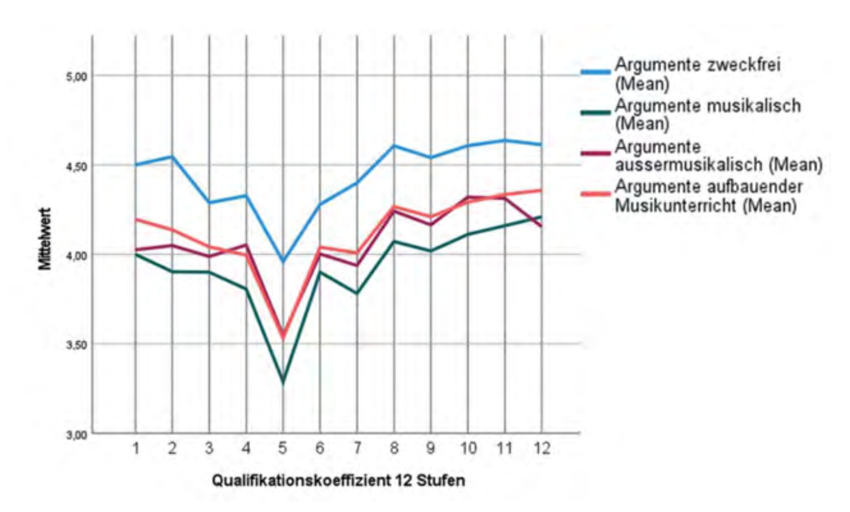
Werden die latenten Argumentationslinien oder einzelne Argumente bezüglich der Legitimation von obligatorischem Musikunterricht an der Sekundarstufe I von den an der Studie beteiligten Personen unterschiedlich gewichtet? Um diese Frage zu beantworten, werden einerseits die Mittelwerte der vier Argumentationslinien der einzelnen Personen anhand ihrer Qualifikationskoeffizienten (siehe Abb. 25) analysiert und andererseits die vorgängig konstruierten Typen zu Typgruppen zusammengefasst und als disjunkte Typgruppen (siehe Abb. 26) bezüglich der Argumentationslinien untersucht.

Analyse der Gewichtung der Argumentationslinien abhängig vom Qualifikationskoeffizienten

Mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse wird untersucht, inwieweit sich Personen gemäss errechnetem Qualifikationskoeffizienten hinsichtlich ihrer Bewertung der zweckfreien, der musikalischen und der aussermusikalischen Argumentation unterscheiden. Da die Gruppengrössen sehr unterschiedlich sind, werden die Posthoc-Tests nach Benjamini & Hochberg (1995) mit Stichprobengrössen des harmonischen Mittels (n=25.862) gerechnet. Es finden sich die folgenden Unterschiede: Zweckfreie Argumentationslinie $F(11, 906)= 6.64$, $p<.001$, $h^2=0.7$; musikalische Argumentationslinie $F(11, 906)= 6.68$, $p<.001$, $h^2=0.8$; aussermusikalische Argumentationslinie $F(11, 906)= 6.58$, $p>.001$, $h^2=0.7$. Hinsichtlich der Begründung des Konzeptes aufbauender Musikunterricht (diese beruht auf der Verbindung der zweckfreien und der musikalischen Argumentationslinie) betragen die Unterschiede $F(11, 906)= 7.70$, $p<.001$, $h^2=0.9$. Es handelt sich dabei nach Cohen (1988) um mittlere Effekte[71].

71 Effektstärken wurden gemäss den Empfehlungen auf https://www.psychometrica.de/effektstaerke berechnet

Abb. 30: Mittelwerte der Beurteilung der Argumentationslinien abhängig vom Qualifikationskoeffizienten (1-12)



Die Kurven der Mittelwerte der Einschätzung der Argumentationslinien ›zweckfrei‹, ›Zweck Musiklernen‹, ›Zweck aussermusikalisches Lernen‹ und der Zielformulierung des Konzeptes ›Aufbauender Musikunterricht‹ entlang des Qualifikationskoeffizienten verlaufen auffallend parallel. Die zweckfreie Argumentationslinie wird von den Teilnehmenden aller zwölf Qualifikationsniveaus am höchsten bewertet. Der Mittelwert der Argumente welche das *musikalische Lernen* als Legitimation sehen, liegt auf der 5-stufigen Likertskala durchgehend ungefähr einen halben Punkt tiefer. Die persönliche Einschätzung der Bedeutung *aussermusikalischen Lernens* für die Legitimation von schulischem Musikunterricht liegt meist zwischen diesen beiden Werten. Einzig die Teilnehmenden mit dem höchsten Qualifikationskoeffizienten von zwölf Punkten, d.h. mit höchster musikalischer und pädagogischer Qualifikation, beurteilen die Argumentationslinie musikalischen Lernens höher als diejenige aussermusikalischen Lernens. Ein Effekt, der sich erstaunlicherweise auch bei den Teilnehmenden mit dem tiefsten Qualifikationsniveau andeutet. Diese Kreuzung der Linien wird noch augenfälliger, wenn die Linie der Mittelwerte der Argumente der Konzeption ›Aufbauender Musikunterricht‹, d.h. die Kombination der zweckfreien mit der musikalischen Argumentation, mit der aussermusikalischen Argumentation verglichen wird.

Eine weitere Auffälligkeit ist der quasi gespiegelte Verlauf der Linien an einer Achse beim Qualifikationskoeffizienten ›5‹. Wie in Abb. 32 ersichtlich, können nur Teilnehmende mit einer einseitig tiefen musikalischen oder pädagogischen Qualifikation fünf Qualifikationspunkte erreichen.

Abb. 31: Mögliche Verortung der Teilnehmenden mit Qualifikationskoeffizient ›5‹

Wird diese Auffälligkeit genauer untersucht so zeigt sich, dass insgesamt n=31 von n=918 genau diese fünf Punkte erreichen. Diese Teilnehmenden verteilen sich wie folgt auf die Niveaus musikalischer und pädagogischer Qualifikation:

Tab. 54: Die Profile der 31 Teilnehmenden mit Qualifikationskoeffizient 5

	Qualifikation		
Anzahl	Päd.	vs.	Mus.
1	0	<	5
0	1	<	4
14	2	=	3
6	3	=	2
5	4	>	1
5	5	>	0
31			

n=11 Teilnehmende mit Qualifikationskoeffizient 5 kombinieren eine einseitig sehr tiefe (0 oder 1) mit einer mittleren (4) bis hohen (5) komplementären Qualifikation. n=20 Teilnehmende weisen in beiden Bereichen relativ tiefe Werte (2 oder 3) aus. Werden nur die Extremwerte verglichen, zeigt sich, dass n=10 mit extrem tiefer musikalischer Qualifikation n=1 mit extrem tiefer pädagogischer

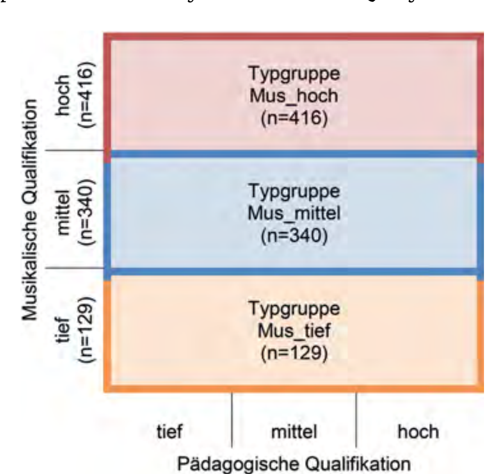
Qualifikation gegenübersteht. Da Teilnehmende mit einer sowohl pädagogisch wie musikalisch extrem tiefen Qualifikation (insbesondere Typ1) alle Argumentationslinien wieder deutlich positiver beurteilen, ist aufgrund der kleinen Teilstichprobe nur die vorsichtige Beobachtung zu konstatieren, dass musikalisch sehr tief und gleichzeitig pädagogisch gut qualifizierte Teilnehmende eher zu einer kritischeren Beurteilung aller Argumentationslinien neigen. Die anschliessenden differenzierten Vergleiche der musikalisch-pädagogischen Typen bestätigen, dass eher homogene Qualifikationsniveaus – unabhängig davon, ob sie tief oder hoch sind – eher zu einer höheren Einschätzung aller drei Argumentationslinien führen. Insgesamt beurteilen jedoch besser qualifizierte Teilnehmenden alle drei Argumentationslinien höher. Die folgenden Abschnitte beleuchten die entsprechenden Fragestellungen.

Analyse der Gewichtung der Argumente und Argumentationslinien durch unterschiedliche Qualifikationsprofile

Um unterschiedliche Profile von hoch, mittel und tief qualifizierten Teilnehmenden einander gegenüberzustellen, wird die gesamte Stichprobe auf fünf unterschiedliche Weisen in jeweils drei disjunkte Gruppen unterteilt. Zuerst werden die musikalische und die pädagogische Qualifikation separat auf den drei Niveaus hoch, mittel und tief betrachtet, anschliessend folgen drei unterschiedliche kombinierte Betrachtungsweisen.

Mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse wird untersucht, inwieweit sich die drei *musikalischen Qualifikationsniveaus* bezüglich ihrer Einschätzung der drei Argumentationslinien für schulischen Musikunterricht an der Sekundarstufe I unterscheiden.

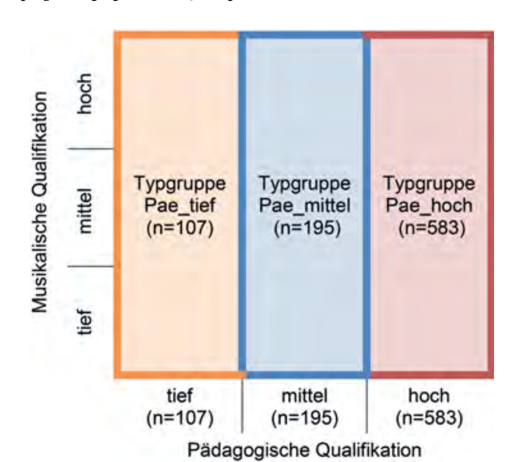
Abb. 32: Typgruppen mit hoher vs. tiefer musikalischer Qualifikation



Varianzhomogenität ist dabei nur bei der zweckorientierten Argumentationslinie ›musikalisches Lernen‹ gegeben. Bei beiden anderen Argumentationslinien wird aufgrund von Verletzungen gegen die Voraussetzung der Varianzhomogenität (Levene-Test) auf den Brown-Forsythe Test zurückgegriffen. Bei der Untersuchung der Argumentationslinien sind signifikante Gruppenunterschiede mit jeweils kleinem Effekt nach Cohen (1988) festzustellen: ›zweckfreie Begründung‹ $F(2, 881)=16.674$, $p<.001$, $h^2=.045$; ›musikalisches Lernen‹ $F(2, 881)=18.283$, $p<.001$, $h^2=.040$; ›aussermusikalisches Lernen‹ $F(2, 881)=17.033$, $p<.001$, $h^2=.041$. In den angeschlossenen Posthoc-Tests nach Benjamini und Hochberg (1995) zeigt sich, dass die Bedeutung aller drei Argumentationslinien von Teilnehmenden mit höherer musikalischer Qualifikation signifikant höher eingeschätzt wird.

Ebenfalls mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse wird untersucht, inwieweit sich die drei *pädagogischen Qualifikationsniveaus* bezüglich ihrer Einschätzung der drei Argumentationslinien für schulischen Musikunterricht an der Sekundarstufe I unterscheiden.

Abb. 33: Hohe vs. tiefe pädagogische Qualifikation



Bei der Untersuchung aller drei Argumentationslinien kann Varianzhomogenität festgestellt werden. Es zeigen sich bezüglich der Argumentationslinien signifikante Gruppenunterschiede mit jeweils kleinem Effekt nach Cohen (1988): ›zweckfreie Begründung‹ $F(2, 881)=11.462$, $p<.001$, $h^2=.025$; ›musikalisches Lernen‹ $F(2, 881)=12.149$, $p<.001$, $h^2=.027$; ›aussermusikalisches Lernen‹ $F(2, 881)=11.650$, $p<.001$, $h^2=.026$.

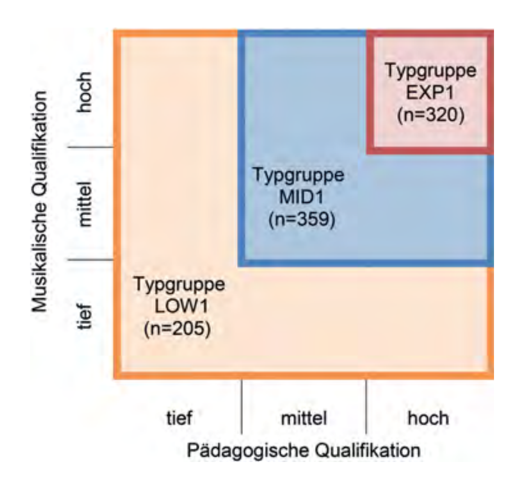
Die angeschlossenen Posthoc-Tests nach Benjamini und Hochberg (1995) machen deutlich, dass die Bedeutung aller drei Argumentationslinien von Teilnehmenden mit hoher pädagogischer Qualifikation signifikant höher eingeschätzt

wird, als von Teilnehmenden mit mittlerer oder tiefer Qualifikation. Zwischen mittlerer und tiefer pädagogischer Qualifikation gibt es keinen signifikanten Unterschied.

Auch kombinierte *musikalisch-pädagogische Qualifikationen* werden in drei Niveaus untersucht. Beim Modell 1 wird darauf geachtet annähernd identische Gruppengrössen zu haben. Bei Modell 2 und Modell 3 werden die Niveaus ungeachtet der grossen Unterschiede in der Gruppengrösse symmetrisch gebildet. Es wird hier deshalb wieder auf den Posthoc-Test nach Benjamini und Hochberg (1995) zurückgegriffen.

Modell 1: Ebenfalls mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse wird untersucht, inwieweit sich die drei kombinierten musikalisch-pädagogischen Qualifikationsniveaus EXP1-MID1-LOW1 (mit vergleichbaren Gruppengrössen) bezüglich ihrer Einschätzung der drei Argumentationslinien für schulischen Musikunterricht an der Sekundarstufe I unterscheiden.

Abb. 34: kombinierte musikalisch-pädagogische Qualifikation in vergleichbaren Gruppengrössen (Modell 1)

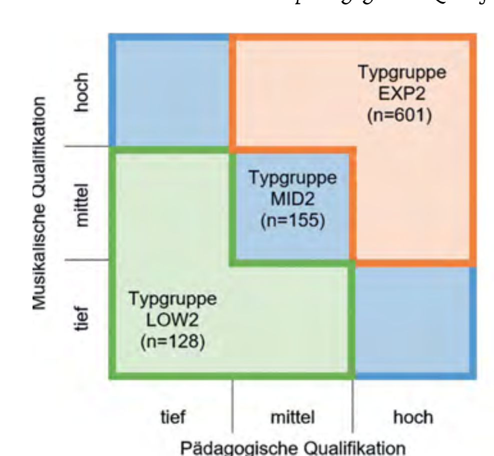


Varianzhomogenität ist bei den beiden zweckorientierten Argumentationslinien ›musikalisches Lernen‹ und ›aussermusikalisches Lernen‹ gegeben. Bei der zweckfreien Argumentationslinie wird aufgrund der Verletzung der Voraussetzung der Varianzhomogenität auf den Brown-Forsythe Test zurückgegriffen. Bei der Untersuchung der Argumentationslinien werden signifikante Gruppenunterschiede mit jeweils kleinem Effekt nach Cohen (1988) festgestellt: ›zweckfreie Begründung‹ F(2, 881)=23.934, $p<.001$, $h^2=.056$; ›musikalisches Lernen‹ F(2, 881)=21.361, $p<.001$, $h^2=.046$; ›aussermusikalisches Lernen‹ F(2, 881)=21.793, $p<.001$, $h^2=.048$. Ein Bonferroni-korrigierter post-hoc Test zeigt, dass Teilnehmende mit höherer kombi-

nierter Qualifikation die Bedeutung aller drei Argumentationslinien höher eingeschätzten als Teilnehmende tieferer Qualifikation. Dieser signifikante Unterschied gilt auch zwischen mittlerer und tiefer kombinierter Qualifikation.

Modell 2: Genau gleich wird mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse untersucht, inwieweit sich die drei gespiegelten kombinierten musikalisch-pädagogischen Qualifikationsniveaus (EXP2-MID2-LOW2) bezüglich ihrer Einschätzung der drei Argumentationslinien für schulischen Musikunterricht an der Sekundarstufe I unterscheiden.

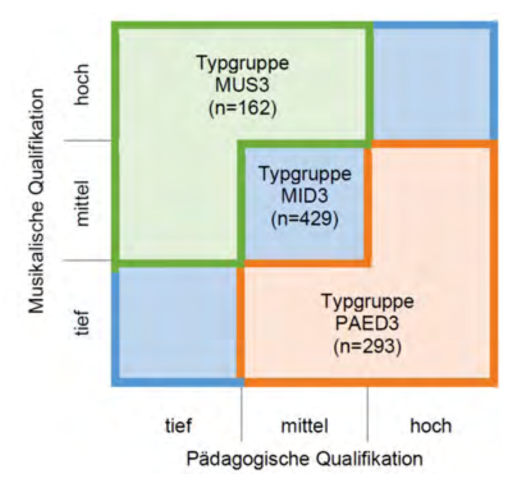
Abb. 35: Symmetrische kombinierte musikalisch-pädagogische Qualifikationen



Bei allen drei Argumentationslinien wird aufgrund der Verletzung der Voraussetzung der Varianzhomogenität auf den Brown-Forsythe Test zurückgegriffen. Dabei sind signifikante Gruppenunterschiede mit jeweils kleinem Effekt nach Cohen (1988) feststellbar: ›zweckfreie Begründung‹ $F(2, 881)=22.046$, $p<.001$, $h^2=.059$; ›musikalisches Lernen‹ $F(2, 881)=22.904$, $p<.001$, $h^2=.053$; ›aussermusikalisches Lernen‹ $F(2, 881)=24.519$, $p<.001$, $h^2=.057$. In den angeschlossenen Posthoc-Tests nach Benjamini und Hochberg (1995) zeigt sich, dass die Bedeutung aller drei Argumentationslinien von Teilnehmenden mit hoher kombinierter Qualifikation nach Modell 2 signifikant höher eingeschätzt wird als von Teilnehmenden mit mittlerer oder tiefer Qualifikation. Zwischen mittlerer und tiefer pädagogischer Qualifikation gibt es keinen signifikanten Unterschied. Für die Berechnung wurden Stichprobengrössen des harmonischen Mittels verwendet.

Modell 3: Mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse wird auch untersucht, wie sich bezüglich ihrer Einschätzung der drei Argumentationslinien für schulischen Musikunterricht an der Sekundarstufe I die beiden einseitigen Qualifikationsprofile (PAED3/MUS3) zueinander und gegenüber den pädagogisch-musikalisch homogenen Qualifizierten (MID3) verhalten.

Abb. 36: Komplementär und homogen kombinierte musikalisch-pädagogische Qualifikationen



Bei der zweckfreien Argumentationslinie wird aufgrund der Verletzung der Voraussetzung der Varianzhomogenität (Levene-Test) auf den Brown-Forsythe Test zurückgegriffen. Bei der Untersuchung der Argumentationslinien sind signifikante Gruppenunterschiede mit jedoch sehr kleinen Effekten nach Cohen (1988) festzustellen: ›zweckfreie Begründung‹ $F(2, 881)=5.703$, $p<.01$, $h^2=.013$; ›musikalisches Lernen‹ $F(2,881)=3.840$, $p<.05$, $h^2=.009$; ›aussermusikalisches Lernen‹ $F(2,881)=3.154$, $p<.05$, $h^2=.007$. In den angeschlossenen Posthoc-Tests nach Benjamini und Hochberg (1995) zeigt sich, dass die Bedeutung aller drei Argumentationslinien von Teilnehmenden mit einseitigen Qualifikationen leicht tiefer eingeschätzt werden als von Teilnehmenden mit einer homogenen tiefen, mittleren oder hohen Qualifikation (vgl. dazu auch die Beobachtung bezüglich des Qualifikationskoefizienten ›5‹, S.XXX). Zwischen den beiden einseitigen Profilen (PAED3 und MUS3) ist kein Unterschied feststellbar. Für die Berechnung wurden Stichprobengrössen des harmonischen Mittels verwendet.

Fazit der Varianzanalysen: Es gibt keine typabhängigen Präferenzen einzelner Argumentationslinien.

Es sind keine typabhängigen Präferenzen von einzelnen Argumentationslinien feststellbar. Die Einschätzungen der Argumentationslinien bewegen sich sowohl bezüglich der Qualifikationskoeffizienten wie auch bei der Gegenüberstellung der Qualifikationsprofile beinahe parallel. Bezogen auf die Mittelwerte liegt dabei die Einschätzung der zweckfreien Argumentationslinie deutlich über den Argumenten, welche musikalisches Lernen als Legitimation sehen. Die Argumente, welche schulischen Musikunterricht durch aussermusikalische Zwecke legitimieren, liegen dazwischen. Damit sind die im theoretischen Diskurs aufgedeckten Dichotomien in den Überzeugungen der Teilnehmenden als Argumentationslinien deskriptiv nicht nachweisbar.

Angeschlossene Post-hoc-Tests zeigen, dass eine ausgewogene pädagogische und musikalische Qualifikation tendenziell zu einer höheren Einschätzung aller drei Argumentationslinien führt, eine einseitige Qualifikation eher zu tieferen Werten. Wichtig ist aber die Feststellung, dass *das Verhältnis* der Gewichtung der einzelnen Argumentationslinien trotz dieser Tendenzen grundsätzlich stabil bleibt.

Im folgenden Kapitel soll das sehr klare und eindeutige Fazit der Varianzanalysen anhand einer konfirmativen Faktorenanalyse nochmals statistisch überprüft werden. Dabei wird auf die Muster der Zusammenhänge zwischen den Variablen (empirische Kovarianz) zurückgegriffen. Aufgrund der eindeutigen Resultate im Rahmen der deskriptiven Analyse ist anzunehmen, dass das bei der Formulierung der Items verwendete 3-Faktoren-Modell auch interferenz-statistisch abgelehnt wird. Mit einer exploratorischen Faktorenanalyse soll abschliessend nach möglichen anderen Faktoren zur Begründung von obligatorischem Unterricht im Schulfach Musik gesucht werden.

6.4.8 Faktorenanalysen

Der Begriff Faktorenanalyse bezeichnet unterschiedliche multivariate statistische Verfahren, mit welchen aus bestehenden Datensätzen Gruppen von intervallskalierten Items rechnerisch zu aussagekräftigen und voneinander möglichst unabhängigen Faktoren zusammengefasst werden. Im Allgemeinen wird zwischen der exploratorischen und der konfirmatorischen Faktoranalyse unterschieden. Die Verfahren verfolgen teilweise verschiedene Zielsetzungen und benutzen unterschiedli-

che Rechnungsmodelle (siehe unten), dienen jedoch in erster Linie der Datenstrukturierung und Datenreduktion. Dieses Zusammenfassen von Items zu Faktoren erleichtert deren Interpretation. In diesem Sinn wird die exploratorische Faktorenanalyse als ein heuristisches, hypothesengenerierendes Verfahren verstanden (Bortz & Schuster, 2010, S. 387), während die konfirmatorische Faktorenanalyse zur Hypothesenprüfung genutzt werden kann (Backhaus et al., 2018, S. 427).

Mit dem Werkzeug der konfirmatorischen Faktorenanalyse lassen sich zwei Punkte prüfen:

- Kann das Resultat der deskriptiven Analysen (keine gruppenspezifische Effekte durch die latenten Argumentationslinien) bestätigt werden?
- Ist es möglich, das latente Modell mit den zweckfreien und den beiden zweckgebundenen Faktoren auch rechnerisch (interferenz-statistisch) zurückzuweisen?

Wenn dies zutrifft und möglicherweise auch ein 1-Faktor-Modell abgelehnt wird, soll anschliessend eine exploratorische Faktorenanalyse aufzeigen, wie die Items auf weniger Faktoren reduziert werden können. Um für diese unterschiedlichen Analysen mehrere unabhängige Vergleichsstichproben zur Verfügung zu haben, wird der gesamte Datensatz (TOT) von n=918 nach Zufallsprinzip in drei Teilstichproben (Z01, Z02 und Z03) mit je n=306 unterteilt.

Um Faktorenanalysen rechnen zu können, muss ein Datensatz verschiedene Voraussetzungen erfüllen. Um die Faktorladung und die Zuordnung der Items auf die Faktoren zu beurteilen, müssen in der Stichprobe ungefähr 10 Fälle pro Item zur Verfügung stehen[72] Normalverteilung und Intervallskalenniveau sind als optimale Bedingung zu sehen, werden jedoch nicht vorausgesetzt (Bühner, 2008, S. 196). Da es sich hier nicht um dichotome Items handelt, ist die Problematik einer artifiziellen Faktorenstruktur entlang sogenannter Schwierigkeitsfaktoren nicht gegeben (a.a.O., S. 197). Die Fragebatterie der PRO-Argumentationen liegt mit 23 likertskalierten Items in drei Konstrukten vor. Mit einem n=306 (pro unabhängiger Teilstichprobe) erfüllt damit die Stichprobengrösse die Vorgaben. Um weiter zu prüfen, ob sich Daten für eine Faktorenanalyse eignen, haben Kaiser, Meyer und Olkin (KMO) ein Standardverfahren entwickelt, die ›*Measure of Sampling Adequacy*‹ (MSA). Der von *SPSS* ausgegebene KMO-Wert stellt eine Verallgemeinerung der MSA-Werte für alle Items gemeinsam dar und ist ein Mass dafür, ob die partiellen Korrelationen zwischen den Items klein sind. Je kleiner diese sind, desto höher ist der KMO. Der KMO nimmt Werte zwischen 0 und 1 an. Es gilt die Faustregel, dass der KMO-Wert mindestens .60 betragen sollte, um mit der Faktoranalyse fortzufahren (vgl. Bühner, 2011b). Kaiser (1990) schlägt als

72 Siehe Methodenberatung Zürich

untere akzeptable Grenze .50 vor, wünschenswert sei jedoch ein Wert >.80[73]. Für das Konstrukt der PRO Argumente weisen sowohl der Bartlett-Test mit ChiQuadrat(253) = 7671.995, *p*<.0001 als auch das *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* mit KMO =.948 auf eine hervorragende Eignung der Stichprobe hin.

Sehr gute Voraussetzungen für Faktorenanalysen

Durch ihre symmetrische Formulierung um einen Nullpunkt können die verwendeten Items als intervallskaliert betrachtet werden. Die Schwierigkeiten in der Beantwortung sind für alle Items ähnlich. Die erforderliche Stichprobengrösse ist mit n=306 bei 23 Items gegeben. Eine Normalverteilung ist nicht gegeben, wird aber auch nicht vorausgesetzt. Die Reliabilität ist mit *Cronbachs Alpha* =.92 bei einer Trennschärfe >.32 äusserst hoch. In der vorliegenden Stichprobe weisen zudem der signifikante Bartlett-Test (Chi-Quadrat(253) = 7671.995, *p*<.0001) und auch das *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* (KMO =.948) darauf hin, dass sich die Daten für eine Faktoranalyse sehr gut eignen.

Forschungsfrage 2b: Lassen sich in den Einschätzungen von interessierten Personen zweckfreie, musikalische und ausser-musikalische Argumente als latente Variablen nachweisen?

Eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) kann dann in Betracht gezogen werden, wenn bereits präzise Annahmen über die faktorielle Struktur der Daten existieren. Wie im Rahmen der vorausgehenden Kapitel beschrieben, sind diese – als umstrittene theoretische Konstrukte – klar erfasst und die Reliabilität der einzelnen Konstrukte wurde mit Cronbachs Alpha zwischen 0.72 und 0.87 als ausreichend bis gut beurteilt. Analog zum Beispiel von Geiser (2010, S. 65) soll deshalb mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse untersucht werden, ob die vorliegenden 23 Items zur Begründung von schulischem Musikunterricht (AP01-AP23) diese drei verschiedenen latenten Begründungslinien messen oder ob sie lediglich Indikatoren einer einzigen Merkmalsdimension sind, analog dem g-Faktor von Intelligenz[74]. Dies soll anhand der Analyse zweier CFA-Modelle erster Ordnung mittels

73 Viele Autoren stützen sich auf die blumige Empfehlung von Kaiser (1990): KMO >.9 are marvelous, in the .80s meritorious, in the .70s middling, in the .60s mediocre, in the .50s miserable, and less than .5 unacceptable.

74 Dem englischen Psychologen Charles Edward Spearman ist Anfangs des 20. Jahrhunderts im Rahmen der Intelligenzforschung aufgefallen, dass Variablen, welche inhaltlich nur wenig ge-

der Teilstichprobe Z01 überprüft werden. Falls das 3-Faktoren-Modell passt, soll im Anschluss ein CFA-Modell mit den Begründungslinien des Konzeptes ›*Aufbauender Musikunterricht*‹ als einem Faktor zweiter Ordnung analysiert werden. Zur Durchführung der konfirmatorischen Faktorenanalyse wird das statistische Modellierungsprogramm *mPlus* von Muthen & Muthen (2017) verwendet, welches mit den in *SPSS* aufbereiteten Datensätzen arbeitet[75]. Zur Einschätzung der Modell-Güte werden der Chi-Quadrat-Test und weitere Modell-Fit Indikatoren beigezogen. Mit dem Modell-Fit wird die Güte der Anpassung angegeben, d.h. wie gut ein geschätztes Modell eine Menge von Beobachtungen erklären kann. Neben dem Chi-Quadrat-Test[76], der insbesondere bei grossen Stichproben bezüglich seiner Aussagekraft umstrittenen ist, werden der komparative Anpassungsindex (CFI), die Quadratwurzel des mittleren Approximationsfehlerquadrates (RMSEA) und die standardisierte Quadratwurzel des mittleren Residuenquadrats (SRMR) beigezogen (Bühner, 2011b, S. 419). Basierend auf Hu und Benteler (1999) werden die folgenden Cut-Off-Werte verwendet: SRMR <.11, RMSEA (bei n>250) <.06 und für den CFI >=.95 (Bühner, 2011b, S. 425; Muthen & Muthen, 2017, S. 45).

1-Faktor-Modell (Begründung als Generalfaktor aller Variablen)

Bei einem 1-Faktor-Modell wird davon ausgegangen, dass alle 23 AP-Items auf einen einzigen Faktor laden. Dieses Modell nimmt an, dass die Variablen nur eine einzige latente Merkmalsdimension messen und darüber hinaus nur zufällige Messfehler und indikatorspezifische Varianz. Würde dieses so genannte Generalfaktormodell auf die Daten passen, müsste man davon ausgehen, dass es nicht notwendig ist, nach unterschiedlichen Begründungsfaktoren zu suchen, »*bzw. dass eine solche Unterscheidung zumindest mit den vorliegenden Skalen nicht möglich ist*« (Geiser, 2010, S. 66). Die Standardfehler der Parameterschätzungen wurden mittels des robusten Maximum-Likelihood-Schätzverfahrens (MLR) ermittelt. Der darauf beruhende skalierte Korrekturfaktor beträgt 1.316.

Die 1-Faktor-Lösung muss aufgrund des Chi-Quadrat =667.993, *df*=230, *p*<.0001 und der Cut-Off-Werte abgelehnt werden: SRMR =.069; RMSEA =.079 (min=.72 max=.086; p-close <.001); CFI =.812. Da es zwischen dem 1-Faktor-Modell und der empirischen Kovarianzmatrix keine genügende Anpassungsgüte gibt, soll nun das Modell mit den drei latenten Faktoren geprüft werden.

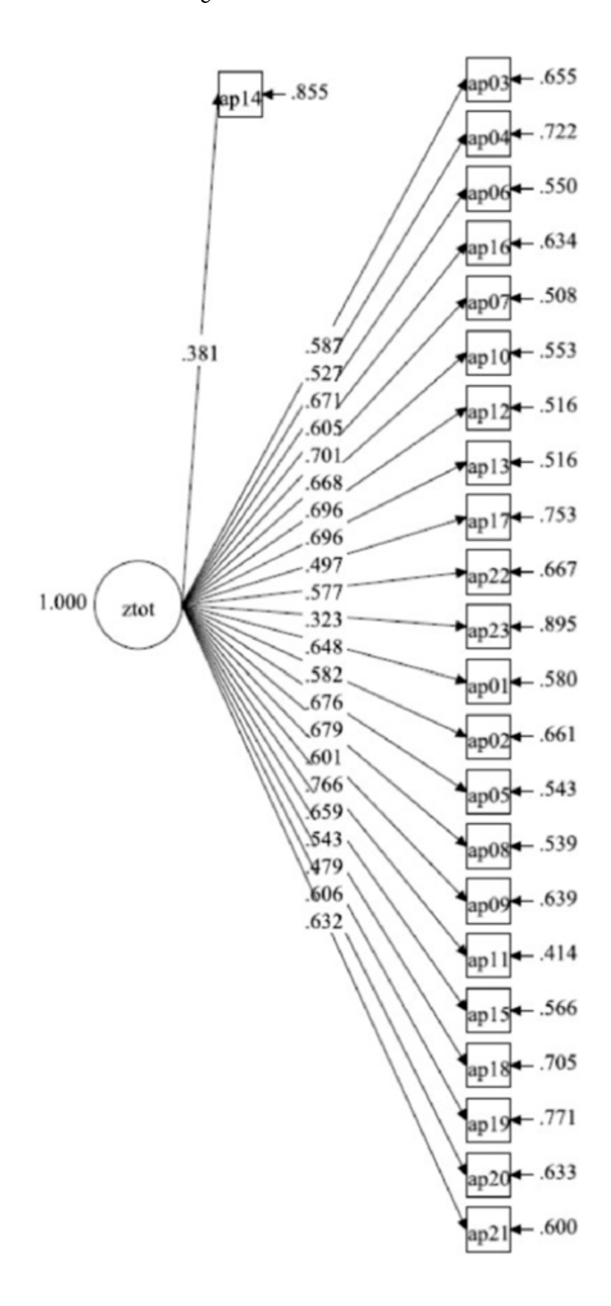
---

meinsam haben, dennoch untereinander nennenswert positiv zusammenhängen. Er formulierte deshalb die Hypothese, dass alle Aufgaben zu deren Bewältigung intellektuelle Leistungen erforderlich sind, stets positiv – wenn auch nicht vollständig – miteinander korrelieren. Diese positive Mannigfaltigkeit intellektueller Leistungen gehört inzwischen zu den am besten gesicherten Befunden der Intelligenzforschung.

75 Es wurde die Version 8.6 von mPlus verwendet. Siehe www.statmodel.com/

76 Bei der vorliegenden Stichprobengrosse und der Komplexität des Modells wird der Chi-Quadrat-Test für Modellabweichungen sensitiver, was sehr rasch zu einer Ablehnung führt.

Abb. 37: 1-Faktor-Lösung



3-Faktoren-Modell (latente Faktoren)

Im Rahmen der beiden qualitativen Vorstudien konnte empirisch aufgezeigt werden, dass zur Begründung von schulischem Klassen-Musikunterricht sowohl zweckfreie Argumente wie auch Argumente, welche den Zweck musikalischen respektive aussermusikalischen Lernens betonen, pointiert ins Feld geführt werden. Wie in Kapitel 5 gezeigt, werden in Fachdiskursen entsprechende Positionen immer wieder zum Aufbau unechter Dichotomien instrumentalisiert. Die deskriptiven Analysen der empirischen Daten liessen jedoch keine gruppenspezifischen Effekte bezüglich des Verhältnisses der Argumentationslinien erkennen. Zur Verifizierung dieses Befundes soll nun untersucht werden, ob sich das latente 3-Faktoren-Modell in den Daten interferenz-statistisch nachweisen lässt.

Im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse müssen zuerst Referenzvariablen definiert werden. Da durch diese Wahl auch die Metrik der latenten Variablen festgelegt wird, schlägt Bühner (2011b, S. 397) vor, dazu den subjektiv zuverlässigsten Indikator jedes latenten Faktors zu verwenden. Aufgrund dieser Empfehlung wird bei Faktor zFRE (zweckfrei) das Item »*…weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden*« (AP03), beim Faktor zMUS (Zweck Musiklernen) das Item »*…weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist*« (AP12) und beim Faktor zAUS (aussermusikalisches Lernen) das Item »*…weil Musik viele Bezüge zu anderen Fächern und ihren Denksystemen hat*« (AP15) als Referenzvariable ausgewählt. Das Prüfitem »*…weil Musik Teil des Curriculums/Lehrplans ist*« (AP14) wurde testweise als Referenzvariable für alle Faktoren festgelegt. Dabei ergab sich keine Abweichung in den Schätzungen, was auf vertrauenswürdige Ergebnisse der Parameterschätzungen hinweist (a.a.O., S. 398). Da nicht eindeutig einem der drei latenten Faktoren zuordenbar, wurde AP14 für die folgende Analyse ausgeschlossen.

Die Standardfehler der Parameterschätzungen wurden mittels des robusten Maximum-Likelihood-Schätzverfahrens (MLR) ermittelt. Der darauf beruhende skalierte Korrekturfaktor beträgt 1.33.

Zwischen dem Modell und der empirischen Kovarianzmatrix gibt es auch hier keine genügende Anpassungsgüte gemäss den Modell-Fit-Indikatoren: Chi-Quadrat =584.157, df=208, p<.0001; SRMR =.066; RMSEA =.096 (p-close <.001); CFI =.83. Deshalb muss auch die 3-Faktor-Lösung aufgrund des ungenügenden Modell-Fit klar abgelehnt werden.

Im nächsten Kapitel wird anhand der zweiten unabhängigen, random-generierten Teilstichprobe Z02 (siehe Kap. 6.4.1) mittels einer *explorativen Faktorenanalyse* untersucht, welche bisher unbekannten Faktoren die Begründung von schulischem Musikunterricht möglicherweise prägen.

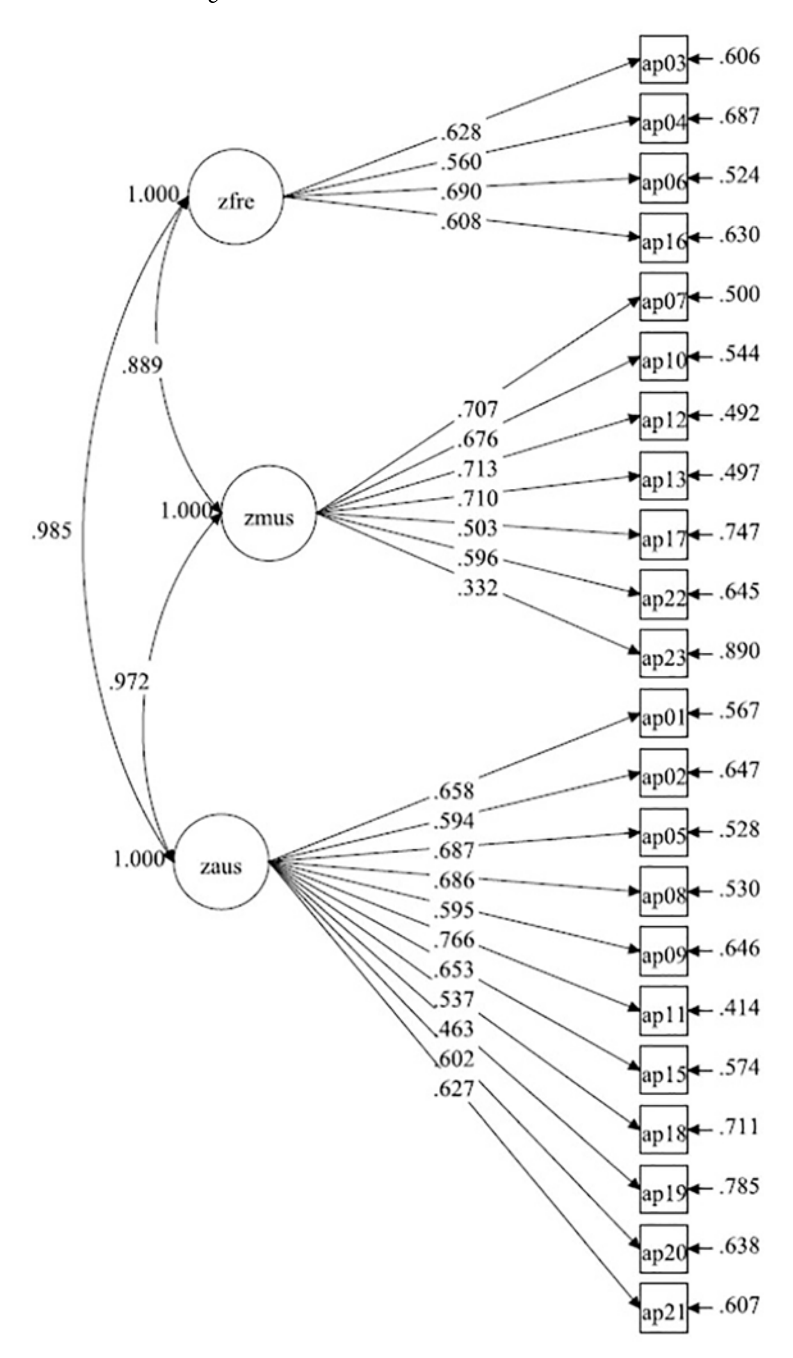


Abb. 38: 3-Faktor-Lösung mit Korrelationen

Fazit der konfirmatorischen Faktorenanalyse: Die latenten Faktoren ›zweckfrei‹, ›musikalischer Zweck‹, ›aussermusikalischer Zweck‹ werden abgelehnt.

Eine 1-Faktor-Lösung wird klar abgelehnt. Die ebenfalls deutlich abgelehnte 3-Faktor-Lösung zeigt, dass die drei latenten Faktoren sehr hoch miteinander korrelieren. Sie können nicht genügend unterschieden werden.

Sowohl die Annahme, dass die vorliegenden 23 Items zur Begründung von schulischem Musikunterricht (AP01-AP23) die drei latenten Begründungslinien (zweckfrei, Zweck Musiklernen und Zweck aussermusiklisches Lernen) messen, als auch die Alternativhypothese, dass die gemessenen Items lediglich Indikatoren einer einzigen Merkmalsdimension sind, muss aufgrund der konfirmatorischen Faktorenanalyse abgelehnt werden. Die der Konzeption ›Aufbauender Musikunterricht‹ zugrundeliegende implizite Hypothese aussermusikalische Argumente seien zur Begründung von schulischem Musikunterricht nicht geeignet, wird damit ebenfalls abgelehnt. Aufgrund der hohen Korrelationen kann auf eine konfirmatorische Faktorenanalyse zweiter Ordnung verzichtet werden.

Forschungsfrage 2c: Auf welche Faktoren lassen sich die Überzeugungen der befragten Personen reduzieren?

Wenn keine gesicherten Annahmen über die Zusammenhänge zwischen den erhobenen Variablen vorliegen, kann eine exploratorische Faktoranalyse (EFA) helfen, bisher unbekannte Beziehungsstrukturen sichtbar zu machen. Das Verfahren wird insbesondere dann eingesetzt, wenn ein eigenes Messinstrument entwickelt wird und wenn geprüft werden soll, ob die Items zu einem einzigen oder zu mehreren Faktoren zusammengefasst werden sollen. Bei der EFA handelt sich daher um ein strukturentdeckendes Verfahren, das der Hypothesengenerierung dient.

Methodische Entscheidungen

Sowohl die Hauptkomponentenanalyse *(Principal Component Analysis PCA)* wie die Hauptachsenanalyse *(Principal Axes Factor Analysis PFA)* sind Methoden zur Dimensionsreduktion. Sie können in unterschiedlicher Weise helfen, entweder untereinander unabhängige Hauptkomponenten zu finden (PCA) oder miteinander in Beziehung stehende Faktoren zu identifizieren (PFA). Bei der PCA werden die ursprünglichen Items in einen kleineren Satz von Linearkombinationen um-

gewandelt, wobei die gesamte Varianz der Items verwendet wird[77]. Bei der PFA wird mit Hilfe eines mathematischen Modells die wahre Varianz (abzüglich eines angenommenen Messfehlers) geschätzt und für die Analyse nur die gemeinsame Varianz genutzt (vgl. Pallant, 2016, S. 183)[78]. Zur Frage der Wahl des Ansatzes sagt Pallant (2016, S. 183), dass beide Ansätze (PCA und PFA) zwar oft ähnliche Ergebnisse liefern, es aber unterschiedliche Ansichten gibt, wann welcher Ansatz zu verwenden sei. Stevens (1996, S. 362) präferiert die PCA und nennt eine Reihe von Gründen dafür. Er argumentiert, dass sie psychometrisch fundiert und mathematisch einfacher ist und dass sie einige der potenziellen Probleme mit der »*factor indeterminacy*« vermeidet, die mit der PFA verbunden sind (a.a.O., S. 363). Tabachnick und Fidell (2019) kommen in ihrer Besprechung von PCA und PFA zum Schluss: »*If you are interested in a theoretical solution uncontaminated by unique and error variability … PFA is your choice. If, on the other hand, you simply want an empirical summary of the data set, PCA is the better choice*« (ebd. S. 498). Da bei einer PCA die gesamte Variabilität beibehalten wird, erzeugt diese grundsätzlich höhere Ladungswerte als eine PFA (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 328).

Unabhängig von der Art der Faktorenextraktion werden die Faktorladungen so berechnet, dass die Faktoren sukzessiv maximale Eigenwerte aufweisen. Der daraus resultierende Faktorenraum wird meist erst durch eine Drehung interpretierbar. Das Ziel dieser Rotation ist eine Struktur, in der jedes Item nach Möglichkeit nur auf einem einzigen Faktor eine hohe Ladung erzeugt. Die vielen zur Verfügung stehenden Rotationsverfahren beruhen auf unterschiedlichen Algorithmen. Bei orthogonalen Rotationsverfahren (meist wird die Varimax-Rotation verwendet) wird davon ausgegangen, dass die eingangs extrahierten Faktoren unkorreliert sind und die rotierten Faktoren unabhängig voneinander interpretierbar sind. Diese Unkorreliertheit wird bei obliquen Rotationsverfahren aufgegeben. Die hier verwendete Geomin-Rotation geht von korrelierenden Faktoren aus und strebt eine simultane Optimierung des Rotationskriteriums an. Für die Interpretation wird jeweils die rotierte Komponentenmatrix betrachtet. Grundsätzlich wird jedes Item dem Faktor zugeordnet, auf den es am höchsten lädt. Bezüglich der Fra-

---

77 Bei der Hauptkomponentenanalyse (PCA) werden, basierend auf der impliziten Annahme, dass die Variablen messfehlerfrei erhoben wurden, lineare Zusammensetzungen von beobachteten Variablen extrahiert. Die PCA eignet sich um gemeinsame Komponenten unter Berücksichtigung des grössten Masses an Variabilität zu finden. Sie kann dadurch aber keine Aussagen zur Korrelation der Items untereinander machen.

78 Die Hauptachsenanalyse (PFA) basiert auf einem formalen Modell, das beobachtete Variablen aus theoretisch latenten Faktoren vorhersagt. Dazu wird jede Variable in einen wahren Anteil und einen Messfehler aufgeteilt und nur die Variabilität wird beibehalten, die über alle Variablen hinweg bestandhält. Ihr Ziel ist es, latente Konstrukte, resp. Faktoren zu identifizieren, welche die Korrelation zwischen den Items erklären. Sie verliert dadurch einen Teil der Information aus den Items.

ge, ob eine Faktorladung überhaupt interpretiert werden soll, gibt es verschiedene ›Faustregeln‹, die als Entscheidungshilfen beigezogen werden können[79]:

- Faktorladungen unter ± .20 sollten nicht berücksichtigt werden. Weist ein Item auf keinem Faktor eine höhere Ladung aus, so wird empfohlen, das Item zu entfernen und die Analyse erneut durchzuführen.
- Faktorladungen von ± .30 bis ± .40 sind minimal akzeptabel, höhere Werte sind jedoch wünschenswert, insbesondere bei kleinen Stichproben und bei einer kleinen Anzahl Items. Nach Tabachnick & Fidell können Ladungen ab ± .32 interpretiert werden (2019, S. 509).
- Unabhängig von der Stichprobengrösse kann ein Faktor interpretiert werden, wenn mindestens 4 Items eine Ladung von ± .60 oder mehr aufweisen oder wenn mindestens 10 Items eine Ladung von ± .40 oder mehr aufweisen. Bei einer Stichprobengrösse $n \geq 300$ können diese Angaben auch unterschritten werden (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 422).
- Eine Querladung liegt vor, wenn ein Item hoch auf mehr als einen Faktor lädt. Davon wird gesprochen, wenn ein Item zwei oder mehr Faktorladungen aufweist, die stärker als ± .30 oder ± .40 sind. Dies bedeutet, dass das Item (inhaltlich) mit mehreren Faktoren zusammenhängt. Ist die Differenz grösser als .20, kann der kleinere Faktor vernachlässigt werden.

Da die Ablehnung der latenten Faktoren (zweckfrei, musikalischer Zweck, aussermusikalischer Zweck) im vorausgehenden Kapitel mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) bestätigt wurde, wird in der Folge die Hauptkomponentenanalyse (PCA) als Extraktionsverfahren gewählt.

Durchführung der Hauptkomponentenanalyse (PCA)

Die Extraktionsmethode der Hauptkomponentenanalyse (engl. principal component analysis, PCA) wird angewendet, um eine Datenreduktion zu erreichen. Es handelt sich um eine Exploration der Daten, ohne vorausgehende Annahme eines Modells. Dabei werden Faktoren vorgeschlagen, für welche dann im nachhinein Erklärungen gefunden werden müssen. Um möglichst alle Informationen zur Verfügung zu haben, geht eine PCA davon aus, dass die gesamte Varianz eines Items aufgeklärt werden kann. Da aber eigentlich jedes Item messfehlerbehaftet ist und kaum genügend hohe reliable Leistungskennwerte erreicht werden, wird gemäss Bühner deren Reliabilität allgemein überschätzt (2008, S. 194). Mit Cronbachs Alpha .92 erreicht jedoch die vorliegende Stichprobe die gewünschten

79 Empfehlungen der Methodenberatung der Universität Zürich vom 20.11.2020: https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/interdependenz/reduktion/faktor.html

enorm hohen Reliabilitätswerte annähernd[80], was doch verlässliche Resultate erwarten lässt.

Der Vorteil der PCA liegt darin, dass möglichst viel Information aus den ursprünglichen Daten durch weniger Faktoren beschrieben werden kann. Es wird also ein Vorschlag für eine Datenreduktion errechnet, ohne dass dabei ein relevanter Informationsverlust aus den Variablen auftritt. In der PCA orientiert sich die Beschreibung eines Faktors an allen Items, die dem Faktor zugeordnet werden. Die Items mit hohen Ladungen markieren den Faktor; ihnen ist bei der Interpretation in absteigender Folge grosses Gewicht zu geben (vgl. Tb. 57).

Für *AP01* bis *AP23* werden nach dem Kaiser-Kriterium vier Faktoren mit den Eigenwerten 10.432, 1.646, 1.098 und 1.045 als bedeutsam erachtet. Diese klären insgesamt 61.8 % der Varianz auf. Auf die Interpretation des Screeplots wird verzichtet, da dessen Darstellung des Eigenwerteverlaufs ohne Unterscheidung zwischen wahrer und Fehlervarianz als problematisch angesehen wird und deshalb nur bedingt aussagekräftig ist (Geiser, 2010, S. 61). Es wird darum alternativ zu *SPSS* mit der Sofware *mPlus* untersucht, welche Faktorlösungen zu verfolgen sind[81], d.h. bei welchen Lösungen die Indikatoren die Modell-Fit Cut-Off-Werte[82] erreichen und damit die Passung des Modells anzeigen.

Aufgrund der bereits bekannten Korrelation der Variablen wurde eine oblique Geomin-Rotation (Hattori et al., 2017) gerechnet. Die Standardfehler der Parameterschätzungen wurden mittels des robusten Maximum-Likelihood-Schätzverfahrens (MLR) korrigiert (Skalierungskorrektur Faktor = 1.0828). Gemäss dem von *mPlus* ausgegebenen Model-Fit-Index ist ein 4-Faktoren-Modell die beste Lösung. Erste Berechnungen machen deutlich, dass dabei das Item AP23 »*weil Musik auch ein Manipulationsinstrument ist*« unter ±.20 auf alle Faktoren lädt und damit nur sehr wenig Varianz aufklärt. Nach Ausschluss dieses Items ergeben sich insbesondere für den RMSEA noch leicht bessere Werte: Chi-Quadrat(149) = 285.458, p<.0001; SRMR =.02; RMSEA =.055 (min .045, max .064, p-close =.20); CFI =.95.

In der schiefwinklig mit Geomin rotierten Hauptkomponentenmatrix (siehe Tab. 55) wurden Faktorladungen unter ±.20 gemäss den breit verwendeten Faustregeln (bspw. Bortz & Schuster, 2010, S. 396) nicht berücksichtigt. Aufgrund der vorliegenden Stichprobengrösse sind Faktorladungen von ±.30 bis ±.40 noch als akzeptabel zu betrachten (ebd.). Dies ist insbesondere deshalb von Bedeutung, da es in der vorliegenden Arbeit nicht darum geht, möglichst scharf abgegrenzte

80 Bühner wünscht eine Reliabilität von Cronbachs Alpha >.95

81 Zur Kontrolle wurde auch in SSPS die oblique rotierte Komponentenmatrix unterschiedlicher Modelle betrachtet.

82 Basierend auf Hu und Benteler (1999) werden die folgenden Cutt-Off Werte verwendet: SRMR <.11, RMSEA (bei n>250) <.06 und für den CFI >=.95 (Bühner, 2011b, S. 425; Muthen & Muthen, 2017, S. 45)

Faktoren zu finden[83], sondern neben den Spezifitäten auch Gemeinsamkeiten von Faktoren aufzuzeigen. In diesem Sinn sind relevante Querladungen (mit einer Ladungsdifferenz <.20) von Interesse und müssen theoretisch plausibel erklärt werden können.

Tab. 55: 4-Faktor-Modell mit den relevanten Ladungen und Querladungen

	Items	Faktor			
		1	2	3	4
AP01	...weil musikalisches Handeln die Persönlichkeit bildet.	0.532*	0.316		
AP02	...weil gemeinsames Musizieren das Sozialver halten fördert.	0.772*			
AP03	...weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden.	0.569*	0.201		
AP04	...weil Musikhören und Musizieren Freude macht.	0.721*			
AP05	...weil musikalisches Denken und Handeln die Kreativität fördert.	0.643*			
AP16	...weil Musik Spielen (als zweckfreie Tätigkeit) in einer einzigartigen Form ermöglicht.	0.358*	0.244		0.343
AP17	...weil Musik ein Alltagsgegenstand ist.	0.364*		0.286	0.245
AP06	...weil Musik einzigartige ästhetische Erfahrungen ermöglicht.	0.403*	0.429		
AP08	...weil Musik einzigartige Zugänge zu Emotionen/ Gefühlen ermöglicht.	0.414*	0.418*		
AP10	...weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist.		0.765*		
AP11	...weil gemeinsame Auseinandersetzung mit Musik Werte auf eine besondere Art vermittelt.		0.691*		
AP07	...weil Musik und Klang mächtige Kommunikations-mittel sind.	0.289	0.484*		
AP21	...weil Musik auf einfache Art die Begegnung mit Fremdem ermöglicht.		0.472*		0.214
AP13	...weil Musik ein Menschenrecht ist und deshalb dieser Zugang in der Pubertät wichtig ist.		0.484*	0.315	

83 Um daraus beispielsweise Summenskalen zu bilden.

AP09	...weil Musik beim Lernen hilft.	0.274*		0.397*	
AP12	...weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist.			0.676*	
AP14	...weil Musik Teil des Curriculums/Lehrplans ist.			0.792*	
AP15	...weil Musik viele Bezüge zu anderen Fächern und ihren Denksystemen hat.	0.295*		0.505*	
AP22	...weil musikalisches Denken und Handeln geübt werden muss.			0.663*	
AP19	...weil Musik in allen Religionen eine grosse Bedeutung hat.			0.511*	0.400*
AP18	...weil Musik der (Selbst)Disziplinierung und Erziehung dient.			0.308	0.411*
AP20	...weil Musik als Medium des Ausgleichs, der Selbsterkenntnis und Reinigung gilt.	0.281			0.434
	Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse Rotationsmethode: Geomin * signifikant auf Niveau <.05				

Aufgrund der gefundenen Ladungen lassen sich Faktor 1 und Faktor 3 ziemlich sicher interpretieren[84]. Faktor 2 ist mit zwei Items >.60 oder sieben Items >.40 auch relativ gut abgestützt, während Faktor 4 nur schwach ausgeprägt und zusätzlich durch viele Querladungen[85] charakterisiert ist. Die Differenzen der gefundenen Querladungen der Items AP01, AP03, AP15 und AP21 sind grösser als ±.20. Sie sind deshalb vernachlässigbar. Bei den Items AP07, AP09, AP13, AP18, AP19 und AP20 sind die Differenzen der Querladungen zur Hauptladung kleiner als ±.20. Hier sind Erklärungen wichtig. Die Items AP06 und AP08 laden fast identisch auf zwei Faktoren, AP 16 und AP17 ähnlich auf drei Faktoren. Auch diese Ladungen sind zu plausibilisieren.

84 Um einen Faktor sicher interpretieren zu können, sollten mindestens vier Items eine Ladung von ±.60 oder mehr aufweisen oder mindestens 10 Items eine Ladung von ±.40 oder mehr aufweisen. Bei einem Stichprobenumfang >300 können diese Angaben auch unterschritten werden (Klopp, 2013, S. 8)

85 Eine Querladung liegt vor, wenn ein Item hoch auf mehr als einen Faktor lädt. Davon wird gesprochen, wenn ein Item zwei oder mehr Faktorladungen aufweist, die stärker als ±.30 oder ±.40 sind. Dies bedeutet, dass das Item (inhaltlich) mit mehreren Faktoren zusammenhängt. Es korreliert mit anderen Items, die auf die betroffenen Faktoren laden. (siehe https://www.empirical-methods.hslu.ch/entscheidbaum/interdependenzanalyse/reduktion-der-variablen/faktoranalyse)

Inhaltliche Interpretation der explorativ gefundenen Hauptkomponenten

Die Interpretation der mit der PCA gefundenen Komponenten (synonym auch Faktoren genannt) ist ein subjektiver Prozess der Sinnzuschreibung: »*a process that involves art as well as science*« (Tabachnick & Fidell, 2019, S. 510). Er hat aufgrund sachlicher und durch die Fachliteratur begründbarer Überlegungen zu erfolgen. Neben dem Ladungsbetrag ist in diesem Prozess auch der Wortlaut der Items zu betrachten. Dabei ist, ausgehend von dem am höchsten auf den jeweiligen Faktor ladenden Item, eine Formulierung zu finden, welche alle auf diesen Faktor ladenden Items einschliesst. Zur inhaltlichen Interpretation der vier Faktoren werden die Items, welche klar auf einen der Faktoren laden, nach absteigendem Ladungsbetrag pro Faktor aufgelistet (Tab. 57). Querladungen mit einer Differenz <.20 werden aufgeführt. Items mit unklarer Zuordnung werden später zur Interpretation beigezogen und in den Überlegungen zu den Querladungen problematisiert.

Tab. 56: Items nach absteigenden Faktorladungen zu Faktoren sortiert

Items	Faktor			
	1	2	3	4
AP02 ...weil gemeinsames Musizieren das Sozialverhalten fördert.	.772			
AP04 ...weil Musikhören und Musizieren Freude macht.	.721			
AP05 ...weil musikalisches Denken und Handeln die Kreativität fördert.	.643			
AP03 ...weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden.	.569			
AP01 ...weil musikalisches Handeln die Persönlichkeit bildet.	.532			
AP10 ...weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist.		.765		
AP11 ...weil gemeinsame Auseinandersetzung mit Musik Werte auf eine besondere Art vermittelt.		.691		
AP07 ...weil Musik und Klang mächtige Kommunikationsmittel sind.	.289	.484		
AP13 ...weil Musik ein Menschenrecht ist und deshalb dieser Zugang in der Pubertät wichtig ist.		.484	.315	
AP21 ...weil Musik auf einfache Art die Begegnung mit Fremdem ermöglicht.		.472		
AP14 ...weil Musik Teil des Curriculums/Lehrplans ist.			.792	
AP12 ...weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist.			.676	

AP22 ...weil musikalisches Denken und Handeln geübt werden muss.			.663	
AP19 ...weil Musik in allen Religionen eine grosse Bedeutung hat.			.511	.400
AP15 ...weil Musik viele Bezüge zu anderen Fächern und ihren Denk systemen hat.			.505	
AP20 ...weil Musik als Medium des Ausgleichs, der Selbsterkenntnis und Reinigung gilt.	.281			.434
AP18 ...weil Musik der (Selbst)Disziplinierung und Erziehung dient.			.308	.411

Eng angelehnt an die Wortlaute der entsprechenden Items und unter Berücksichtigung der Ladungsstärke werden erste inhaltliche Formulierungen der zugrundeliegenden Begründungslinien vorgeschlagen:

Tab. 57: Erste inhaltliche Ausformulierung der Faktoren

Klassen-Musikunterricht soll auf SEKUNDARSTUFE I PFLICHTFACH sein,...	
Faktor 1:	... weil schulischer Musikunterricht ein Ort ist, wo in freudig-kreativem Handeln mit anderen die Persönlichkeit gebildet und das Sozialverhalten gefördert wird.
Faktor 2:	... weil schulischer Musikunterricht ein Ort ist, wo Musik als einzigartige Kulturtechnik und mächtiges Kommunikationsmittel zur Vermittlung von Werten und zur Konfrontation mit Fremdem genutzt wird.
Faktor 3:	... weil schulischer Musikunterricht ein Ort ist, wo musikalisches Können geübt und Wissen aufgebaut wird, welches in vielen Fächern und Denksystemen von Bedeutung ist.
Faktor 4:	... weil schulischer Musikunterricht ein Ort ist, der einen Ausgleich schafft, der Raum gibt für Selbsterkenntnis und Reinigung und gleichzeitig der Selbst- und Fremddisziplinierung dient.

Differenzierte Überlegungen zu relevanten Querladungen[86] und zum Umgang mit Items die mehreren Faktoren zugeordnet werden müssen, geben Hinweise auf eine weitere Ausformulierung der Interpretation der vier Faktoren:

- AP06 *(...weil Musik einzigartige ästhetische Erfahrungen ermöglicht)* lädt mit mittlerer Stärke fast identisch sowohl auf Faktor 1 (.403) und auf Faktor 2 (.429). Ein ästhetisches Urteil ist immer auch als individuelle Entscheidung zu akzeptieren welche sich im Handeln und im Diskurs mit anderen entwickeln kann und stellt somit eine wichtige Erfahrung im Umgang mit Werteambiguität dar

86 Als relevante Querladungen werden gemäss Faustregeln Ladungen angesehen welche >.20 sind und deren Differenz zur Hauptladung <.20 ist (vgl. Methodenberatung der Universität Zürich https://www.methodenberatung.uzh.ch)

(vgl. bspw. Krause, 2008; Krause-Benz, 2014; Mönig, 2008). Da ästhetische Erfahrungen sowohl als kulturelles wie als soziales Handeln aufgefasst werden können, ist die gleichzeitige Ladung auf beide Faktoren äusserst plausibel.

- AP07 *(…weil Musik und Klang mächtige Kommunikationsmittel sind)* lädt mit relativ grosser Differenz auf Faktor 1 (.289) und auf Faktor 2 (.484). Die Auseinandersetzung mit Musik und Klang als Kommunikationsmittel kann sowohl Erleben des Selbst wie auch kulturelle Auseinandersetzung sein (vgl. bspw. Brand & Bar-Gil, 2008; Cslovjecsek, 2000, 2013; J. Kaiser, 2017; Malloch & Trevarthen, 2009; Welch, 2005; Zahler, 2006b). Die Ladung auf beide Faktoren ist deshalb einleuchtend.
- AP08 *(…weil Musik einzigartige Zugänge zu Emotionen/Gefühlen ermöglicht)* lädt mit mittlerer Stärke gleichwertig sowohl auf Faktor 1 (.414) und auf Faktor 2 (.418). In der musikalischen Auseinandersetzung mit sich und andern wie auch hinsichtlich kultureller Spannungsfelder sind Emotionen von grosser Bedeutung (vgl. bspw. Altenmüller & Bernatzky, 2015; Ciompi, 1997; Juslin & Sloboda, 2010; Putz, 1982). Die gleichzeitige Ladung auf beide Faktoren ist äusserst plausibel.
- AP09 *(…weil Musik beim Lernen hilft)* lädt sowohl auf Faktor 1 (.274) und auf Faktor 3 (.397). Musik als Lernhilfe zielt direkt auf den bewussten und unbewussten fachlichen Kompetenzaufbau (vgl. bspw. Clausen & Dreßler, 2018; Cslovjecsek, 2004b, 2006; Jentschke et al., 2013; Kessler & Lang, 2021; Spychiger, 2001a). Da dabei aber auch die sozialen und personalen Aspekte des konkreten musikalischen Tuns mit im Spiel sind, ist die Querladung auf Faktor 1 gut nachvollziehbar.
- AP13 *(…weil Musik ein Menschenrecht ist und deshalb dieser Zugang in der Pubertät wichtig ist)* lädt sowohl auf Faktor 2 (.484) und auf Faktor 3 (.315). Das Recht auf musikalische Bildung kann als ein kulturübergreifendes Menschenrecht[87] verstanden werden, welches insbesondere in der Pubertät besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Damit ist sowohl eine entsprechende fachliche wie kulturelle Bildung gefordert (vgl. bspw. Fuchs, 2013; Hladschik, 2019; Schäfer, 2013). Die Ladung auf beide Faktoren ist damit plausibel.
- AP16 *(…weil Musik Spielen (als zweckfreie Tätigkeit) in einer einzigartigen Form ermöglicht)* lädt ähnlich auf Faktor 1 (.358), Faktor 2 (.244) und Faktor 4 (.343). Musizieren als zweckfreies Spielen mit sich allein und gemeinsam mit andern ist eine zentrale kulturelle Erfahrung, die deutlich macht, dass es neben dem Produzieren und dem Arbeiten auch Tätigkeiten gibt, welche persönlich beglückend sein können ohne sonst einen Nutzen zu haben (vgl. bspw. Arendt,

87 Ein explizites Menschenrecht auf kulturelle und musikalische Bildung gibt es nicht. Ein solches ist allerdings ableitbar aus den beiden Menschenrechten auf Bildung und auf kulturelle Teilhabe (Fuchs, 2013).

1958; Kiebacher, 2017; Pio & Varkøy, 2012)2017; Pio & Vark\\uc0\\u248{}y, 2012. Interessant ist, dass dieses Item kaum auf Faktor 3 lädt.

- AP17 *(…weil Musik ein Alltagsgegenstand ist)* lädt ähnlich stark auf Faktor 1 (.364), Faktor 3 (.286) und Faktor 4 (.245). Die Alltäglichkeit musikalischer Erfahrungen ist sowohl in Verbindung mit der allgegenwertigen Möglichkeit musikalischen Handelns in unterschiedlichsten sozialen und fachlichen Bezügen sowie als Offerte des Rückzugs in einen geschützten Raum zu verstehen. Aufgrund der allgemein schwachen Ladungen wird dieses Item nicht weiter in die Interpretation einbezogen.
- AP18 *(…weil Musik der (Selbst)Disziplinierung und Erziehung dient)* lädt sowohl auf Faktor 3 (.308) und auf Faktor 4 (.411). Dieses Item enthält eigentlich zwei Konzepte. (Selbst)Disziplinierung und Erziehung können als Hilfssysteme für erfolgreichen Kompetenzaufbau und gleichzeitig auch als wichtige Aspekte von Selbstentwicklung und Kontemplation verstanden werden (vgl. bspw. Adorno et al., 2003; Aristoteles, 2012; Oelkers, 2018; Rogg, 2019; Stadler Elmer, 2015a) Die doppelte Ladung ist daher plausibel.
- AP19 *(…weil Musik in allen Religionen eine grosse Bedeutung hat)* lädt auf Faktor 3 (.511) und auf Faktor 4 (.400). Dies ist nachvollziehbar, da die Auseinandersetzung mit Religionen und geistlicher Musik sowohl mit entsprechendem Fachwissen als auch mit tätiger spiritueller Praxis in Verbindung steht (vgl. bspw. Aristoteles, 2012; Cslovjecsek, 1999b; Harris, 2018; Kallio et al., 2019; Schläbitz & Everding, 2008; Spychiger, 2013b; Yob, 2010). Da es sich um mittlere Ladungen handelt, soll dies weiter untersucht werden (siehe S. 164).
- AP20 *(…weil Musik als Medium des Ausgleichs, der Selbsterkenntnis und Reinigung gilt)* lädt auf Faktor 4 (.434) und schwächer auf Faktor 1 (.281). Es werden hier drei Funktionen von Musik genannt, welche als Zugänge zum eigenen ›Ich‹ verstanden werden können und mit Musse oder Kontemplation in Verbindung gebracht werden können (vgl. bspw. Aristoteles, 2012; Höftmann, 2014; Kallio et al., 2019; Khittl, 2007; Oberschmidt, 2013; Spychiger, 2013b). Die Ladung auf beide Faktoren ist plausibel, da es dabei nicht nur um die Konfrontation mit sich selbst, die Öffnung für Immaterielles und den Abstand zu äusseren Verpflichtungen geht, sondern oft auch um die Gestaltung gemeinsamer Freizeit mit andern.

Ausgehend von den ersten inhaltlichen Beschreibungen der Faktoren wird nun, in Verbindung mit dieser Analyse, eine erweiterte inhaltliche Interpretation der Faktoren formuliert. Aufgrund der Stichprobengrösse und weil das Ziel nicht *streng abgrenzbare Faktoren* sind, sondern Argumentationslinien welche durchaus auch Überlagerungen enthalten können, werden auch kleinere Ladungen und Querladungen zur Interpretation beigezogen. Als kürzeste Zusammenfassung wird zudem in Klammern ein Label vorgeschlagen (vgl. bspw. Tabachnick & Fidell, 2019, S. 510).

Der erste Faktor wird durch fünf Items mit starken und eindeutigen Ladungen begründet.

Die Interpretation wird durch Items (AP06, AP08, AP16) ergänzt, welche mit mittlerer Ladung auf mehrere Faktoren laden.

Faktor 1: Musikunterricht als freudvolles, spielerisch ästhetisches Handeln mit sich und anderen, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung einer teamfähigen und kreativen Persönlichkeit (sozialisierende Erfahrung)

Die Legitimation schulischen Musikunterrichts ist demnach im freudvollen spielerisch-ästhetischen Tun mit sich und mit anderen, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung einer teamfähigen und kreativen Persönlichkeit zu sehen.

Der zweite Faktor wird durch fünf Items mit starken und mittleren Ladungen beschrieben, wobei auch schwächere Querladungen auf die Faktoren 1 (AP07) und 3 (AP13) zu berücksichtigen sind. Die Interpretation wird ergänzt durch die mit mittlerer Ladung auf mehrere Faktoren ladenden Items (AP06, AP08, AP13, AP16).

Faktor 2: Musikunterricht als einzigartige Konfrontation mit Vielfalt und Werteambiguität in kulturellen und künstlerischen Traditionen im Rahmen musikalischen Tuns (kulturelles Spannungsfeld)

Die Legitimation schulischen Musikunterrichts ist ebenfalls darin zu sehen, dass Lernende Kunst, kulturelle Vielfalt und Werteambiguität anhand des mächtigen Kommunikationsmittels und einzigartigen Kulturgutes Musik erfahren und reflektieren, sowie einen konstruktiven Umgang mit entsprechenden Spannungsfeldern entwickeln können.

Der dritte Faktor wird durch fünf Items mit starken Ladungen beschreiben, wobei auch eine mittlere Querladung (AP19) auf Faktor 4 zu berücksichtigen ist. Eine mittlere Ladung mit schwacher Querladung auf Faktor 1 (AP09) und weitere, eher schwache Querladungen (AP16, AP17) ergänzen die erweiterte Interpretation.

Faktor 3: Musikunterricht als Werkzeug zum Aufbau von disziplinären und interdisziplinären Kompetenzen in der fachlichen und praktischen Bildung (integrative Fachlichkeit)

Die Legitimation schulischen Musikunterrichts liegt also auch in seinem durch musizierende Aktivität geprägten Beitrag zur fachlichen und praktischen Bildung in Musik, den vielfältigen Bezügen zu weiteren Fächern und Denksystemen sowie zur Lebenswelt der Lernenden.

Der vierte Faktor ist durch zwei mittlere Ladungen und eine mittlere Querladung (AP19) nur schwach ausgebildet. Zusätzliche schwächere Querladungen (AP16, AP17) stützen die inhaltliche Interpretation des Faktors.

Faktor 4: Musikunterricht als Freiraum, als Ort des Ausgleichs und der Konzentration, der Fokussierung und des Abschaltens, angeregt durch intrinsische und extrinsische Impulse (kontemplativer Ort)

Aufgrund dieser Items liegt die Legitimation schulischen Musikunterrichts offenbar auch in seiner Funktion als Freiraum. Er sei also auch als transzendenter Ort zu verstehen, wo Lernende sich regenerieren, fokussieren und über sich selbst hinauswachsen können – angeregt von intrinsischen und extrinsischen Impulsen.

Fazit der exploratorischen Hauptkomponentenanalyse

Die exploratorische Faktorenanalyse zeigt, dass eine Reduktion der Dimensionen möglich ist. Die Struktur des Instruments zur Einschätzung von Argumenten, weshalb Klassenunterricht im Schulfach Musik ein Pflichtfach sein soll, wurde anhand der Items AP01 bis AP22 mittels einer Hauptkomponentenanalyse (PCA) geprüft. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat(253) = 3233.322, $p<.001$) als auch das *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* (KMO = .945) weisen darauf hin, dass sich die vorliegenden Items für eine Faktoranalyse sehr gut eignen. Aufgrund der angenommenen Korrelationen wurde die PCA mit der obliquen Geomin-Rotation durchgeführt. Vier Faktoren mit Eigenwerten grösser als 1.0 (Kaiser-Kriterium) klären insgesamt 61.8 % der Varianz auf. Dieses Modell zeichnet sich, bei signifikantem Chi-Quadrat(149) = 285.458, $p<.0001$, durch die Modell-Fit-Indikatoren SRMR =.02, RMSEA =.055 (C.I. min .045, max .064, p-close =.20) und CFI =.95 aus, während alle anderen geprüften Modelle ungenügende Werte erreichten. Die vier Faktoren lassen sich inhaltlich wie folgt charakterisieren:

- Musikunterricht als freudvolles, spielerisch ästhetisches Handeln mit sich und anderen, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung einer teamfähigen und kreativen Persönlichkeit (sozialisierende Erfahrung)
- Musikunterricht als einzigartige Konfrontation mit Vielfalt und Werteambiguität in kulturellen und künstlerischen Traditionen im Rahmen musikalischen Tuns (kulturelles Spannungsfeld)
- Musikunterricht als Werkzeug zum Aufbau von disziplinären und interdisziplinären Kompetenzen in der fachlichen und praktischen Bildung (integrative Fachlichkeit)
- Musikunterricht als Freiraum, als Ort des Ausgleichs und der Konzentration, der Fokussierung und des Abschaltens, angeregt durch intrinsische und extrinsische Impulse (kontemplativer Ort)

Für den vierten Faktor zeigen die Hauptladungen und die gefundenen Querladungen keine starke Evidenz. Diese Argumentation wird durch das inhaltliche Vorwissen gestützt. Bei einer Überarbeitung der Fragebatterie ist insbesondere die Ausprägung dieses Faktors weiter zu schärfen.

Forschungsfrage 2d: Inwiefern lassen sich die exploratorisch gefundenen neuen Faktoren bestätigen?

Um die Güte im Rahmen einer exploratorischen Faktorenanalyse entdeckter Faktoren einzuschätzen, wird – wiederum mit einem neuen unabhängigen Datensatz – erneut eine konfirmatorische Faktorenanalyse gerechnet. Wenn dazu eine neue Erhebung geplant würde, bestünde hier die Möglichkeit, die Items zielschärfer auf die Variablen zu formulieren. Um noch mehr Sicherheit bei der Interpretation zu erhalten, könnte eine Fragebatterie mit 6-8 Items pro Variable vorteilhaft sein. Da mit der Stichprobe Z03 ein noch unbenutzter Datensatz vorliegt, wird die Analyse damit durchgeführt, d.h. mit der unveränderten Fragebatterie und dem zuvor beschrieben konfirmatorischen Verfahren. Anstelle der dabei untersuchten, auf den alten Dichotomien basierenden drei Faktoren, wird nun das neue 4-Faktoren-Modell empirisch geprüft.

Durchführung der konfirmatorischen Faktorenanalyse mit den neuen Faktoren

Wiederum wird, wie von Bühner (2011b, S. 397) empfohlen, der klarste Indikator jedes latenten Faktors als Referenzvariable eingesetzt. Die entsprechenden Items sind nun, aufgrund der in der PCA gefundenen Faktorladung, nicht mehr nur subjektiv, sondern anhand der Werte identifizierbar. Die Referenzvariablen wer-

den deshalb wie folgt ausgewählt: Beim Faktor ›sozialisierende Erfahrung (sozE)‹ das Item »*…weil gemeinsames Musizieren das Sozialverhalten fördert*« (AP02), beim Faktor ›kulturelles Spannungsfeld (kulS)‹ das Item »*…weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist*« (AP10), beim Faktor ›integrative Fachlichkeit (intF)‹ das Item »*… weil Musik Teil des Curriculums/Lehrplans ist*« (AP14) und beim Faktor ›kontemplativer Ort (konO)‹ das Item »*…weil Musik als Medium des Ausgleichs, der Selbsterkenntnis und Reinigung gilt*« (AP20). Für die konfirmatorische Faktorenanalyse werden nur die Items verwendet, die gemäss der explorativen Faktorenanalyse mit >.40 auf einen Faktor laden und eine genügende Differenz zu Querladungen haben, d.h. in diesem Sinn einem Faktor zugeordnet werden können. Deshalb wurden AP06, AP08, AP09, AP16, AP17 und das bereits bei der EFA ausgeschlossene Item AP23 nicht verwendet. AP19 wird beibehalten und bezüglich seiner auf Faktor 3 und 4 geteilten Ladung speziell untersucht.

Die Standardfehler der Parameterschätzungen werden mittels des robusten Maximum-Likelihood-Schätzverfahrens (MLR) ermittelt. Der darauf beruhende skalierte Korrekturfaktor beträgt 1.352. Zwischen dem Modell und der empirischen Kovarianzmatrix gibt es, bei signifikantem Chi-Quadrat-Test, gemäss den Cut-Off-Werten (siehe Fussnote 82) eine gute Passung: Chi-Quadrat(113) =192.686, p<.0001; SRMR =.049; RMSEA =.048 (p-close =.589); CFI =.943. Die vorliegende 4-Faktor-Lösung wird damit bestätigt.

Die schwächste Ladung weist das dem Faktor 3 zugeordnete Item AP19 »*…weil Musik in allen Religionen eine grosse Bedeutung hat*« auf. Gemäss der exploratorischen Faktorenanalyse gibt es eine relevante Querladung auf Faktor 4. Dies wird durch eine erneute Berechnung mit der Zuordnung von AP19 zu Faktor 4 überprüft:

Wird das Item AP19 auf Faktor 4 verschoben, steigt der Modell-Fit noch graduell: Chi-Quadrat(113) =185.288, *p*<.0001; SRMR =.049; RMSEA =.046 (p-close =.707); CFI =.948. Ebenfalls grenzen sich so die Faktoren noch etwas besser voneinander ab, d.h. sie korrelieren leicht geringer. Die relevante doppelte Ladung von Item AP19 und der Bedarf einer Reformulierung in zwei unterschiedlichen Items wird damit bestätigt.

Vorläufige Bestätigung des neuen 4-Faktor-Modells

Die Analyse bestätigt für das neu entwickelte 4-Faktor-Modell eine hohe Evidenz, sowohl aufgrund des Model-Fit-Indexes wie auch aufgrund der gefundenen Faktorladungen. Trotz der erwarteten Korrelationen grenzen sich die Faktoren voneinander ab. Die Querladung von AP19 macht deutlich, dass in einer Überarbeitung der Fragebatterie insbesondere die Faktoren 3 und 4 mit klar zuordenbaren Formulierungen und zusätzlichen Items spezifischer gefasst werden können.

Abb. 39: Die neue 4-Faktor-Lösung mit Korrelationen

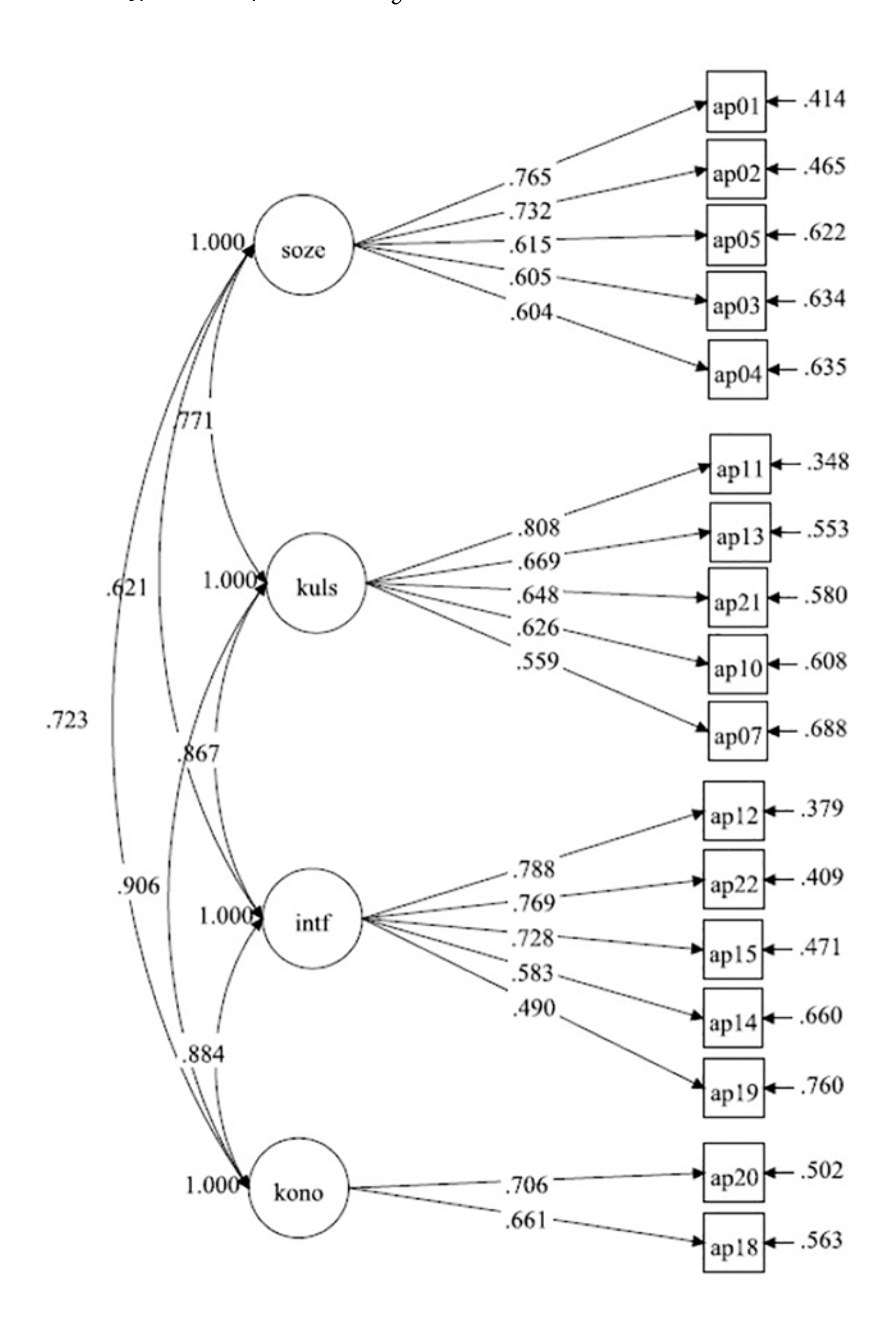
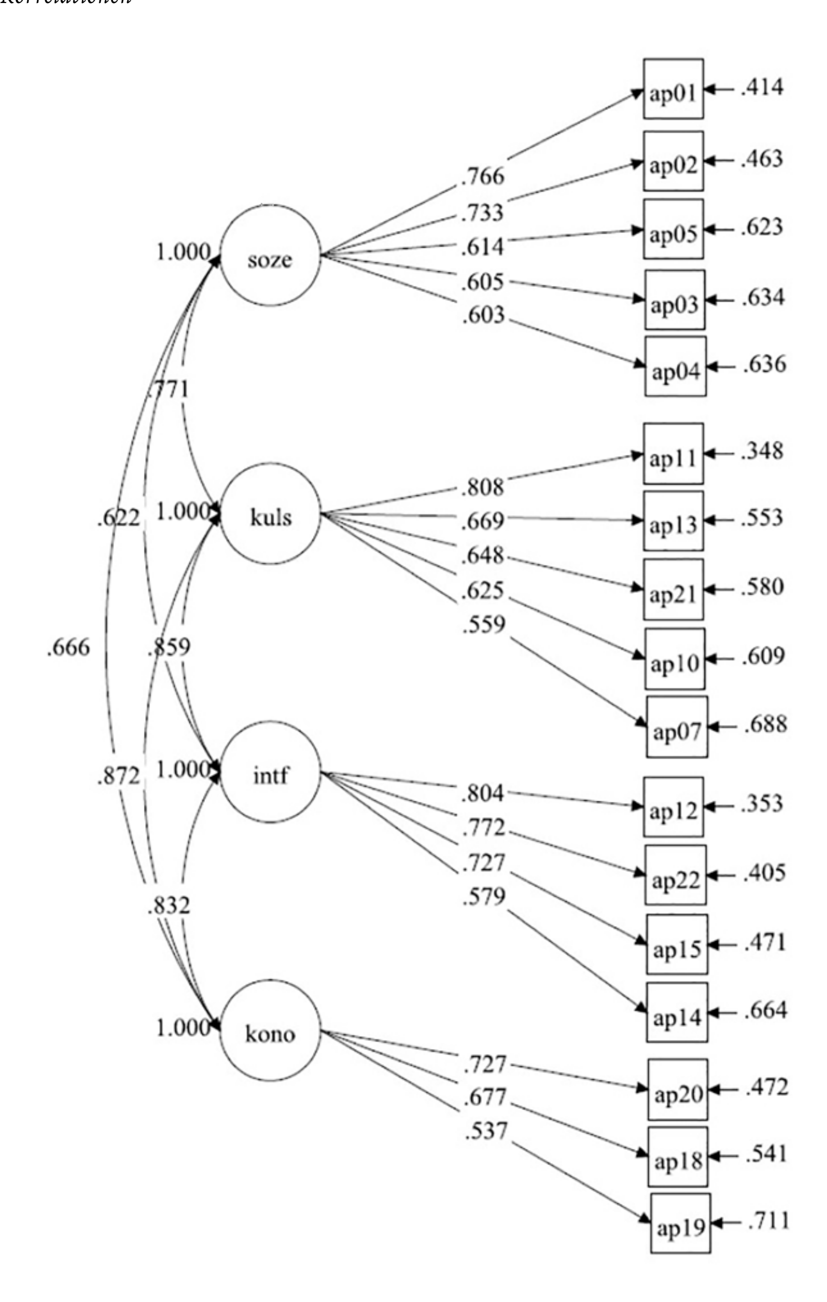


Abb. 40: Die neue 4-Faktor-Lösung mit dem neu zugeordenten Item AP19 und den Korrelationen



Vergleich der zurückgewiesenen latenten 3-Faktor-Lösung mit der neu vorgeschlagenen 4-Faktor-Lösung

Anhand des Vergleichs der zurückgewiesenen 3-Faktor-Lösung mit der neuen 4-Faktor-Lösung wird die Differenz zwischen der Anfangshypothese und den neu vorgeschlagenen Argumentationslinien sichtbar.

Tab. 58: Gegenüberstellung der Anfangshypothese (3-Faktor-Lösung) und der neuen 4-Faktor-Lösung

Code	Item	Faktorlösung	
		alt	neu
AP01	...weil musikalisches Handeln die Persönlichkeit bildet.	zAus	Faktor 1
AP02	...weil gemeinsames Musizieren das Sozialverhalten fördert.	zAus	Faktor 1
AP03	...weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden.	zFre	Faktor 1
AP04	...weil Musikhören und Musizieren Freude macht.	zFre	Faktor 1
AP05	...weil musikalisches Denken und Handeln die Kreativität fördert.	zAus	Faktor 1
AP16	...weil Musik Spielen (als zweckfreie Tätigkeit) in einer einzigartigen Form ermöglicht.	zFre	
AP17	...weil Musik ein Alltagsgegenstand ist.	zMus	
AP06	...weil Musik einzigartige ästhetische Erfahrungen ermöglicht.	zFre	
AP08	...weil Musik einzigartige Zugänge zu Emotionen/Gefühlen ermöglicht.	zAus	
AP10	...weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist.	zMus	Faktor 2
AP11	...weil gemeinsame Auseinandersetzung mit Musik Werte auf eine besondere Art vermittelt.	zAus	Faktor 2
AP07	...weil Musik und Klang mächtige Kommunikationsmittel sind.	zMus	Faktor 2
AP21	...weil Musik auf einfache Art die Begegnung mit Fremdem ermöglicht.	zAus	Faktor 2
AP13	...weil Musik ein Menschenrecht ist und deshalb dieser Zugang in der Pubertät wichtig ist.	zMus	Faktor 2
AP09	...weil Musik beim Lernen hilft.	zAus	
AP12	...weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist.	zMus	Faktor 3
AP14	...weil Musik Teil des Curriculums / Lehrplans ist.		Faktor 3
AP15	...weil Musik viele Bezüge zu anderen Fächern und ihren Denksystemen hat.	zAus	Faktor 3
AP22	...weil musikalisches Denken und Handeln geübt werden muss.	zMus	Faktor 3
AP19	...weil Musik in allen Religionen eine grosse Bedeutung hat.	zAus	Faktor 3
AP19	...weil Musik in allen Religionen eine grosse Bedeutung hat.	zAus	Faktor 4
AP18	...weil Musik der (Selbst-)Disziplinierung und Erziehung dient.	zAus	Faktor 4
AP20	...weil Musik als Medium des Ausgleichs, der Selbsterkenntnis und Reinigung gilt.	zAus	Faktor 4

Die Gegenüberstellung zeigt deutlich, wie die alten Dichotomien, welche die Entwicklung des Erhebungsinstrumentes leiteten, in den neuen Faktoren auseinanderfallen. Die in der Konzeption ›Aufbauender Musikunterricht‹ proklamierte Abgrenzung der Faktoren zFre (zweckfrei) und zMus (Zweck Musiklernen) von abzulehnenden aussermusikalischen Zwecken (zAus), entspricht nicht den in der vorliegenden Stichprobe geäusserten Überzeugungen. Sogenannte aussermusikalische Argumente sind in allen neuen Faktoren enthalten.

6.4.9 Fazit und Limitationen der Hauptstudie

Im Rahmen dieser empirischen Studie wurden in den beiden Vorstudien, basierend auf der theoretischen Analyse, die Grundlagen für die Durchführung der abschliessenden Fragebogenstudie entwickelt. Die im Fachdiskurs oft zitierten und dichotom argumentierten Grundfragen zur Legitimation von Musikunterricht zeigen sich in den beiden qualitativen Untersuchungen mit kleinen Stichproben anhand einzelner Aussagen. Als Argumentationslinien lassen sich die Faktoren ›zweckfrei‹, ›Zweck Musiklernen‹ und ›Zweck aussermusikalisches Lernen‹ anhand dieser Stichproben jedoch nicht charakterisieren. Die leichte Zunahme eines entsprechenden Antwortverhaltens im Verlauf des Studiums kann darauf hinweisen, dass die drei Faktoren mit zunehmender Ausbildung oder Erfahrung deutlicher zutage treten. Die deskriptiven Analysen im Rahmen der hier diskutierten Fragebogenstudie konnten jedoch keine empirische Evidenz des 3-Faktor-Modells aufzeigen und auch die Faktorenanalyse legt eine Zurückweisung nahe. Ebenfalls keine Passung zur empirischen Kovarianzmatrix ergibt ein 1-Faktor-Modell, in welchem ein nicht weiter zu differenzierender Generalfaktor zur Begründung von schulischem Musikunterricht angenommen wurde. Gemäss den vorliegenden Daten ist der Versuch Klassenunterricht im Schulfach Musik entlang dieser latenten Zieldimensionen zu begründen auch deshalb nicht zielführend, weil die drei Faktoren in hohem Grad korrelieren und empirisch nicht auseinandergehalten werden können. Anhand der Ergebnisse der anschliessend durchgeführten exploratorischen Faktorenanalyse wird stattdessen eine 4-Faktor-Lösung vorgeschlagen. Deren Evidenz konnte mittels einer konfirmatorischen Überprüfung vorläufig weitgehend bestätigt werden. Die inhaltliche Interpretation der vier Faktoren wird wie folgt vorgeschlagen:

Tab. 59: Vier Argumentationslinien zur Legitimation von schulischem Musikunterricht

Schlagwort	Inhaltliche Ausrichtung
Sozialisierende Erfahrung	Musikunterricht als freudvolles, spielerisch ästhetisches Handeln mit sich und anderen, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung einer teamfähigen und kreativen Persönlichkeit
Kulturelle Bildung	Musikunterricht als einzigartige Konfrontation mit Vielfalt und Werteambiguität in kulturellen und künstlerischen Traditionen im Rahmen musikalischen Tuns
Integrative Fachlichkeit	Musikunterricht als Werkzeug zum Aufbau von disziplinären und interdisziplinären Kompetenzen in der fachlichen und praktischen Bildung
Kontemplativer Ort	Musikunterricht als Freiraum, als Ort des Ausgleichs und der Konzentration, der Fokussierung und des Abschaltens, angeregt durch intrinsische und extrinsische Impulse

Dieses Fazit ist als Zwischenresultat zur Kenntnis zu nehmen. Bei der Bewertung der Ergebnisse ist es wichtig, sich der Limitierungen bewusst zu sein: Es ist ausdrücklich zu bedenken, dass die Stichprobe – trotz ausgewiesener Qualität – keine generalisierende Aussage zulässt. Ferner gilt es, die entwickelten Variablen kritisch zu hinterfragen: Trotz grösster Bemühung, eine objektive Sichtweise einzuhalten, könnte hier die zu Beginn offen dargelegte Überzeugung des Autors zu einem *Confirmation-Bias* in der Datenerhebung geführt haben. Insbesondere bemerkenswert und deshalb kritisch zu prüfen, ist in diesem Zusammenhang die inhaltliche Ähnlichkeit der drei ersten Faktoren mit den Erkenntnissen der 2018 publizierten textanalytischen Studie zur Modellierung einer ›Integrated Music Education‹ (Cslovjecsek & Zulauf, 2018, S. 402).

Noch sehr unsicher ist die Interpretation des vierten Faktors. Er ist in der vorliegenden Studie nur schwach ausgewiesen und wäre mit zusätzlichen Items unbedingt klarer zu fassen. Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Instrument darf deshalb nicht unbesehen übernommen werden. Vielmehr muss es in weiteren Studien und mit reformulierten und ergänzten Items und Variablen, an neuen unabhängigen Stichproben überprüft und weiterentwickelt werden. Eine vertiefte Diskussion möglicher Folgerungen aus den Ergebnissen der gesamten Studie wird in Kapitel 7 geführt.

KONKLUSIONEN

7. Diskussion und Einordnung

Bildungsziele und damit auch die Ziele von schulischem Musikunterricht sind ein dynamisches System. Sie verändern sich zusammen mit der Gesellschaft, für welche sie gelten. Gemäss der OECD Publikation *Future of Education and Skills 2030* sind aktuell »*individual, societal and environmental well-being*« die übergeordneten Ziele von Bildung (OECD, 2019a). Dabei spielen drei Grundlagen eine zentrale Rolle (a.a.O., S. 48):

- cognitive foundations, which include literacy and numeracy, upon which digital literacy and data literacy can be built
- health foundations, including physical and mental health, and well-being
- social and emotional foundations, including moral and ethics

Da sich mit den gesellschaftlichen Veränderungen übergeordnete Bildungsziele verändern, aber auch weil sich Kenntnisse erweitern und vertiefen, werden Lehr- und Bildungspläne regelmässig überarbeitet, Legitimationen überprüft und Zielsetzungen von Fächern neu justiert und überarbeitet. Ob Musik gelehrt wird, auf welchen Schulstufen und mit welcher Verpflichtung wird einerseits von der Politik von höchster Ebene bis zur Gemeinde (über Schulen und Schulsystem, Lehrpläne, Lehrgänge, Finanzierung, Ausbildung des Personals) entschieden. Diesbezügliche Entscheidungen werden nicht allein aufgrund von Ressourcen und von Expertisen aus den Bildungs- und Fachgremien (bspw. Begründungen, Strukturierung des Schulfachs, Inhalte und Methoden, Lehrerbildungs-Studiengänge) getroffen, sondern spätestens in der Umsetzung auch von Schulleitungen (bspw. Personal, Infrastruktur, Stundenpläne, Finanzierung), Lehrpersonen (bspw. Inhalte, Methoden, Beurteilungen) und den Schülerinnen und Schülern (bspw. Motivation, Präsenz, Partizipation) mitbestimmt. Wenn hier in erster Linie Lehrpersonen befragt wurden, dann im Bewusstsein, dass diese zwar Teil eines Systems mit Regeln und Setzungen sind, jedoch innerhalb ihres Unterrichts eine grosse Freiheit und Verantwortung haben; dieser Spielraum ist durch ihr Wissen und Können, aber auch durch ihre Überzeugungen und Haltungen bestimmt.

So wie übergeordnete Ziele eines Faches als seine Begründungslinien angesehen werden, können umgekehrt Begründungslinien eines Faches grundsätzlich als übergeordnete Zielsetzungen verstanden werden; als Setzungen also, an welchen sich der Unterricht und damit auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen orientieren soll. Für den schulischen Musikunterricht weisen die aus dieser Studie vorliegenden Daten und ihre Exploration darauf hin, dass sowohl eine explizite wie eine implizite Grenzziehung zwischen musikalischen und aussermusikalischen Zwecken bei der Zielsetzung wenig sinnvoll ist. Die Überzeugungen der Befragten hinsichtlich der Gewichtung möglicher Legitimationen von schulischem Musikunterricht sind aber nicht einfach diffus oder eine Art Generalfaktor, sondern lassen sich relativ klar auf vier unterscheidbare Faktoren reduzieren. Ob diese als Orientierung oder Norm aktuellen schulischen Musikunterrichts gelten können, ist im Rahmen der *Philosophy of Music Education* weiter zu diskutieren. In enger Verbindung mit der Praxis und in der Analyse, Planung und Umsetzung von Materialien für den schulischen Unterricht sind sie kritisch zu hinterfragen und konstruktiv weiter zu entwickeln. Insbesondere wäre zu untersuchen, ob die Faktoren im Rahmen der Analyse und der Beschreibung von gutem Unterricht klärend sind und ob sie Lehrpersonen bei der Planung und Steuerung von Unterricht als hilfreich einschätzen. Insofern kann das Resultat dieser Studie auch Entscheidungsträgern in Politik und Bildungsinstitutionen wichtige Impulse geben. Die Ergebnisse der Studie können wichtige Stakeholder zur Diskussion auf drei Ebenen anregen:

a) Implikationen für das Verständnis des Schulfachs Musik (*Philosophy of Music Education*)
b) Konsequenzen für die Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen für den schulischen Musikunterricht
c) Gedanken zur Planung, Durchführung, Steuerung und Reflexion von schulischem Musikunterricht

7.1 Implikationen für das Verständnis des Schulfachs Musik (Philosophy of Music Education)

Dass schulischer Musikunterricht begründet werden muss, ist für die Community der *Philosophy of Music Education* selbstverständlich. Einen gut argumentierten Begründungsrahmen zu schaffen, ist die zentrale Aufgabe aller Expertinnen und Exponenten, welche sich allgemein mit Bildungsfragen und insbesondere mit Fragen der musikalischen Bildung in der Schule beschäftigen. Dabei geht es darum, Begründungen für ebendieses Schulfach und seine Positionierung

im Bildungssystem angesichts der sich verändernden Welt abzuwägen und diese auch in den öffentlichen Diskurs einzubringen. Begründungen sollen, unter Berücksichtigung der gültigen gesellschaftlichen Normen und Zielsetzungen, philosophisch, ethisch und wissenschaftlich verantwortet und nachvollziehbar abgestützt sein. Dass dabei Traditionen eine wichtige aber nicht die einzige Rolle spielen, ist selbstverständlich.

Wie sich die Frage nach der Begründung von Musikunterricht ausgehend von Platon bis heute durch unsere abendländische Bildungsgeschichte zieht, hat Øivind Varkøy unter dem Titel ›*Warum Musik?*‹ (2016b) detailliert und vielschichtig zusammengetragen. Er tut dies mit dem Wunsch,

> dass die gründliche Auseinandersetzung mit ausgewählten Argumentationslinien den Leser für die Bedeutung des Wissens über diese Dinge sensibilisiert, und dass die Kenntnis der geistesgeschichtlichen Voraussetzungen und Wurzeln gegenwärtiger musikpädagogischer Praxis ihm hilft, sein eigenes berufliches Wirken bewusster und mit vertiefter Überzeugung zu gestalten. (Varkøy, 2016b, S. 9)

In der Art eines Lehrbuches, schliesst jedes der 14 Kapitel mit konkreten Fragen, auch philosophischen Fragen, welche die Lesenden zur eigenständigen Reflexion anregen. Die aktuelle Bildungsdebatte wird als »Kampf der Werte« beschrieben (a.a.O., S. 108), insbesondere unter Bezug auf die musikphilosophischen Positionen der Autonomie- und Heteronomieästhetik (a.a.O., S. 112). Das letzte Kapitel schliesst denn auch mit den beiden Aufgaben (a.a.O., S. 128):

1. Diskutieren Sie die Begriffe ›Nützlichkeit‹ und ›Vernunft‹ vor dem Hintergrund Ihrer persönlichen Erfahrungen und Wertvorstellungen!
2. Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen werden von Schülern und deren Eltern oft gefragt, wofür Musikunterricht gut sei. Wie würden Sie argumentieren?

Der zweite Auftrag verdeutlicht die Bedeutung der Begriffe ›Nützlichkeit‹ und ›Vernunft‹ in der Realität des Schulalltags. Obwohl eine enge Zweckfrage gemäss dieser Studie nicht ziel führend ist, so ist sie im Rahmen der aktuellen Legitimationsdiskussion doch wichtig. Es wäre unvernünftig, wenn die Bildungsphilosophie und die Community der Musiklehrpersonen nicht versuchen würden, reflektiert und glaubwürdig auf aktuelle, gesellschaftlich – und im Einzelfall auch persönlich hoch bewertete Fragen zu antworten. In der Diskussion um den obligatorischen schulischen Musikunterricht haben Nützlichkeit und Vernunft als Begründungskriterien aktuell eine sehr grosse Bedeutung.

In demokratischen Staatssystemen ist das Volk der Souverän, der entscheidet, was nützlich und vernünftig ist. Zunehmend gewinnt in der Gesellschaft das Be-

wusstsein an Rückhalt, dass – insbesondere auf der Oberstufe der Schule – nur *das* wirklich gelehrt werden kann, was auch den Lernenden selbst als nützlich und vernünftig erscheint. In diesem Sinn werden alle Beteiligten, d.h. auch die nicht Stimmberechtigten eingeladen, sich aktiv an der Diskussion zur Ausarbeitung schulischer Lehrpläne zu beteiligen. Um die Nützlichkeit und Vernunft als Kriterien für die Begründung von schulischem Musikunterricht zu verstehen, sind damit auch die Meinungen der Lernenden von Bedeutung. Einerseits ist es für den Lernerfolg eben wichtig zu wissen, warum man etwas tut und zweitens prägen die explizit oder implizit erlernten Begründungen später auch die eigene bildungspolitische Haltung. Aus dieser bildungsphilosophischen Fragestellung kann also die Forderung nach der Thematisierung der Begründungsfrage an der Schule festgemacht werden. Die Ergebnisse der kleinen Schülerbefragung bei der Initiierung der Vorstudie 1 zeigen, dass Lernende die Nützlichkeitsfrage durchaus differenziert diskutieren. In Bezug auf die Berufsbildung wird Musikunterricht von den meisten als nicht relevant eingeschätzt, hingegen wird ein Nutzen für die Freizeitgestaltung gesehen. Ein Obligatorium wäre im Verständnis von Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe begründbar, wenn der Unterricht für die weitere Ausbildung ›*etwas bringen würde*‹. Auch die zweite Vorstudie und die Hauptstudie legen nahe, kritisch zu fragen, ob kausale Nützlichkeitsargumente zur Begründung von Musikunterricht vernünftig und sinnvoll sind. Die faktorenanalytische Auswertung der Daten zu den Überzeugungen von an schulischem Musikunterricht interessierten Personen verneint dies. Sie legt nahe davon auszugehen, dass Musikunterricht seine Bedeutung und Begründung nicht in der Zweckfrage, sondern in vier quer dazu liegenden Dimensionen hat. Diese sollten in einer vernunftbasierten Diskussion weiter erörtert und im Rahmen der Zielsetzungen für schulischen Musikunterricht entwickelt, geschult und verwendet werden.

Die Legitimationen – und damit im Rahmen schulischen Musikunterrichts bewusst zu verfolgende Ziele – liegen gemäss den Daten und ihrer Interpretation zum einen **(A) im freudvollen spielerisch-ästhetischen Tun mit sich und mit anderen, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung einer teamfähigen und kreativen Persönlichkeit**. Da im musikalischen Handeln viele entwicklungsspezifische Zugänge (Campana, 2017; Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016) der Lernenden angesprochen werden können, d.h. diverse Anknüpfungspunkte für intrinsische Motivation zur Verfügung stehen, ist Musikunterricht als ein hervorragender Ort für solche Erfahrungen zu betrachten. Diese ›dem Menschen innewohnenden‹ Attraktoren sind gleichzeitig mit kulturellen und fachlichen Phänomenen verquickt. Deshalb verbindet sich das erste Ziel mit dem Anspruch, dass im schulischen Musikunterricht **(B) anhand des mächtigen Kommunikationsmittels und einzigartigen Kulturgutes Musik gemeinsam mit den Lernenden die Möglichkeiten genutzt werden, Kunst, kulturelle Vielfalt und Werteambiguität zu erfahren, zu erleiden und zu reflektieren**.

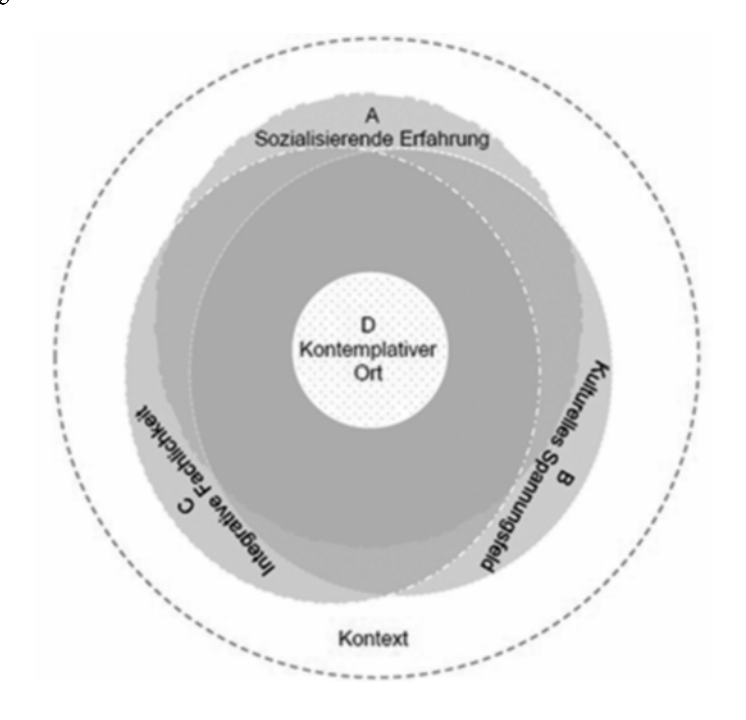
Es liegt auf der Hand, dass mit dieser Zielsetzung sowohl die Auseinandersetzung in der Gruppe wie auch unterschiedliche fachliche und interdisziplinäre Ziele angesprochen sind. Gleichzeitig ist schulischer Musikunterricht auch **(C) als spezifisch geprägter Beitrag zur fachlichen und praktischen Bildung unter Berücksichtigung der vielfältigen Bezüge der Musik zu weiteren Fächern und Denksystemen sowie zur Lebenswelt der Lernenden zu verstehen und zu verfolgen**. Musikunterricht ist ein Ort, in welchem die neun Felder entwicklungsorientierter Zugänge zum Denken und Lernen in singulärer Weise zum Tragen kommen. Als grundlegende physiologische und psychologische Bedürfnisse gehören dazu: Die (1) Freude am Körper, an Gesundheit und an Motorik und (2) die Faszination der Wahrnehmung, (3) das Bedürfnis nach zeitlicher und (4) räumlicher Orientierung, (5) das menschliche Ur-Interesse an Zusammenhängen und Gesetzmässigkeiten, (6) das Wunder von Fantasie und Kreativität, (7) der Drang nach Lernen und Reflexion, (8) nach Sprache und Kommunikation sowie (9) das Verlangen nach Eigenständigkeit und sozialer Eingebundenheit (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016, S. 26). Darüber hinaus – und wenig plan, mess- und kontrollierbar – ist zu entscheiden, ob es in der heutigen Gesellschaft wichtig ist, **(D) Schule gleichzeitig als Ort der Musse zu erfahren und Musikunterricht in seiner Funktion als transzendenten Ort, als Freiraum, wo Lernende sich durch intrinsische und extrinsische Impulse angeregt, regenerieren, fokussieren und über sich selbst hinauswachsen können, zu verstehen und zu leben**.

Falls sich die Evidenz der hier entwickelten vier Legitimationen und Bildungsziele für schulischen Musikunterricht als gesellschaftlich belastbar erhärten lässt, hätte dies Konsequenzen für die Schulcurricula und für die Ausbildung der Lehrpersonen. In Anlehnung an die Begrifflichkeit der Literaturstudie *Integrated Music Education – Challenges of Teaching and Teacher Training* (Cslovjecsek & Zulauf, 2018) könnte schulischer Musikunterricht hypothetisch als eng überlappendes, von Zielen der Lehrperson und Zugängen aller Lernenden geprägter Lernort dargestellt werden. Dadurch sind die Überschneidungen der Zielbereiche im Alltag wahrscheinlich grösser als bisher angenommen, ja ihre ›reine‹ Form wohl eher theoretischer Natur. Im Alltag wird es so sein, dass die Bereiche A, B und C immer irgendwie mit im Spiel sind. D, der aktuell noch wenig klar fassbare Ort der Musse, der Erholung, Kontemplation und Konzentration, kann möglicherweise als Zentrum und vielleicht, wegen seiner Unverfügbarkeit (Rosa, 2018), gar als übergeordnetes Ziel verstanden werden. Schulischer Musikunterricht entwickelt sich an der Schnittstelle zwischen *rezeptiv-leiblicher* und *reflexiv-begrifflicher* Erfahrung. (Vgl. Dewey, 1916; Dörpinghaus & Uphoff, 2012; Lehmann-Rommel, 2001)

Gerade hier

> sind insbesondere diejenigen pädagogischen Zeitgestalten von Interesse, die Distanzierungen, Pausen, Entlastungen, neue Freiräume des Zeitlichen, veränderte Aufmerksamkeiten, gebrochene Ordnungen, Interessen und Verzögerungen erlauben, ihnen Raum und Anregung geben, so insgesamt zu einem fragenden Denken führen, in dem die Antworten auf eigene Fragen nicht immer schon bereit liegen. (Dörpinghaus, 2015, S. 477)

Abb. 41: Modell der Ziele und der Legitimation obligatorischer musikalischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen



Handlungsorientierter Musikunterricht, der die obengenannten Bildungsziele verfolgt und damit auch Raum bietet für die wichtige Distanzleistung und für das, was über das Lern- und Lehrbare hinausgeht, scheint empirisch und bildungswissenschaftlich legitimiert. Es wäre deshalb aktuell aus gesellschaftlicher Sicht äusserst vernünftig, allen Schülerinnen und Schülern das Unterrichtsfach Musik vom Kindergarten bis zum Schulabschluss zuzumuten, d.h. einen gesicherten und verpflichtenden Raum innerhalb des Curriculums zu reservieren und darüber hinaus die Lehrpersonen so auszubilden, dass die zentralen Qualitäten gemeinsamer musikalischer Auseinandersetzung erkannt, gefördert und genutzt

werden können. Kurz gesagt: Wenn schulischer Musikunterricht so verstanden und realisiert wird, dass er A, B, C und D gewährleistet, dann wäre es gesellschaftlich vernünftig, ihm einen zentralen Stellenwert in der Schule einzuräumen.

7.2 Konsequenzen für die Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen für den schulischen Musikunterricht

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist ein wichtiger Katalisator und Multiplikator neuer wissenschaftlicher und bildungsphilosophischer Einsichten. Aufgrund der Resultate dieser Studie sind zwei Aspekte besonders hervorzuheben. Zum einen scheint die Legitimationsfrage von schulischem Musikunterricht in der Lehrpersonenbildung kaum thematisiert zu werden – zumindest im deutschsprachigen Raum nicht. Zum andern ist grundsätzlich unklar, inwiefern aktuell Begründungsfragen als solche im Rahmen der Professionalisierungsdiskussion überhaupt berücksichtigt werden.

7.2.1 Fehlende Thematisierung der Begründungsfrage in der Lehrpersonenbildung

Die Begründungsfrage wird als eine der zentralsten Fragen im Rahmen der Professionalisierung von Lehrpersonen betrachtet. Die diesbezüglich bewussten oder unbewussten Überzeugungen sind nicht nur aufgrund entsprechender kritischer Fragen von Seiten von Schülerinnen, Schülern und ihren Eltern oder aus dem Kollegium, der Schulleitung oder der breiten Öffentlichkeit von Bedeutung. Sie sind insbesondere auch wichtig, weil dadurch Haltungen und damit Entscheidungen der Lehrpersonen im Unterricht beeinflusst werden. Obwohl die grosse Mehrheit der im Rahmen der Hauptstudie Befragten angibt, noch nie mit solchen Fragen konfrontiert worden zu sein, ist das Interesse daran gross. Hier scheint ein Defizit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu bestehen. Die Bedeutung der Frage nach der Legitimation von schulischem Musikunterricht ist möglicherweise den Verantwortlichen und vielen Dozierenden in den pädagogischen Studiengängen und Weiterbildungsprogrammen zu wenig bewusst. Es scheint vielmehr, dass zumindest der Studiengang Musikpädagogik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) die zukünftigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I tendenziell eher in die Richtung der alten dichotomischen Sichtweise führt[1]. Bei der Konzeptionierung und Re-

1 Diese Tendenz erstaunt, da die damals verantwortliche Professur für Musikpädagogik im Jugendalter der PH FHNW – unter der Leitung des Autors der vorliegenden Studie – eher für ein heteronomieästhetisches Verständnis von Musik bekannt war.

akkreditierung von Studiengängen wäre zu überlegen, wie und wo die Auseinandersetzung mit Begründungsfragen in Curricula einzubauen sind. Eine derart fokussierte Orientierung im Lehramtsstudium wäre hinsichtlich seiner Bedeutung für die Curriculumsentwicklung und die kohärente Professionsorientierung idealerweise nicht nur im Studienfach Musikpädagogik, sondern im Rahmen eines Change-Management-Prozesses gemeinsam mit allen Stakeholdern der Lehrpersonenbildung zu diskutieren.

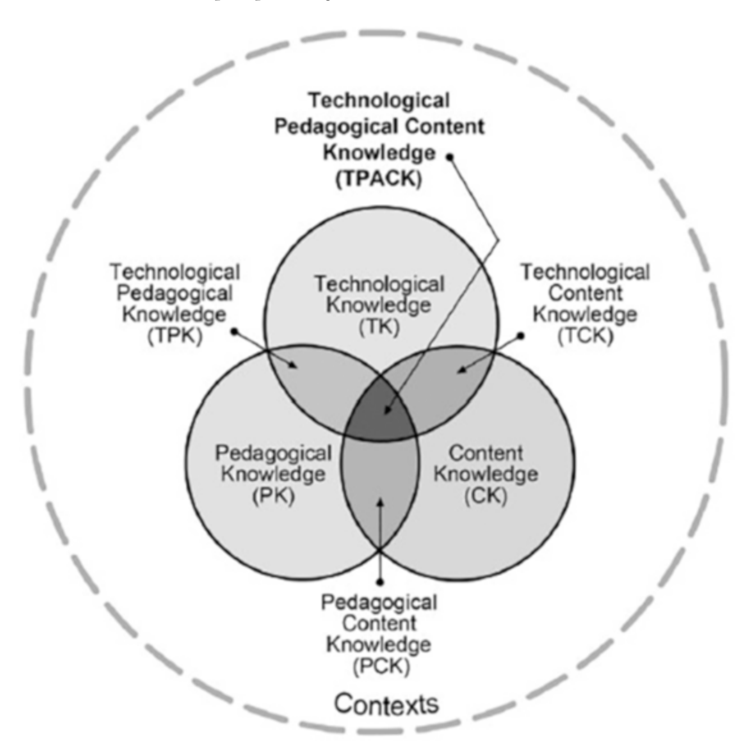
7.2.2 Fragliches Bewusstsein der Bedeutung der Begründungsfrage im Rahmen der Professionalisierungsdiskussion

In der Taxonomie des Professionswissens unterscheidet Shulman (1986) zwischen Fachwissen (*Content Knowledge*), pädagogischem Wissen (*Pedagogical Knowledge*) und fachdidaktischem Wissen (*Pedagogical Content Knowledge*), wobei letzteres als Verbindung der ersten beiden zu verstehen ist. Im Rahmen der Entwicklung dieser Taxonomie nennt Shulman (1986) ganz konkret auch die Bedeutung des »*knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds*« (Shulmann, 1987, S. 8). Er stützt sich dabei auf die »*philosophical, critical, and empirical literature which can inform the goals, visions, and dreams of teachers*« als »*a major portion of the scholarly knowledge base of teaching*« (a.a.O., S. 10). Die übergeordneten Unterrichtsziele und damit die Begründungen von Fachunterricht sind in den Schnittbereichen zu suchen. Sie laufen aber Gefahr, rasch als »*the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations*« (Shulmann, 1986, S. 9), auf ›rein‹ fachliche Ziele reduziert und damit von der Schulzimmerrealität abgetrennt zu werden.

Im Verlauf der Professionalisierungsdiskussion und unter dem Eindruck der technologischen Entwicklung des Klassenzimmers haben Koehler und Mishra (2008) Shulmans Wissensdomänen um das technologische Wissen (Technological Knowledge) erweitert. Sie schlagen vor, die »*tools created by human knowledge of how to combine resources to produce desired products, to solve problems, fulfill needs, or satisfy*« als dritte wichtige Dimension in das Modell aufzunehmen. Sie subsumieren darunter »*analog technologies (e.g., chalkboard, pencil, and microscope) and digital technologies (e.g., the computer, blogging, and internet)*« (a.a.O., S. 5). Dadurch ergeben sich zusätzlich zwei weitere Überschneidungsbereiche (siehe Abb. 43) sowie das *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)* als neuer Kern.

Dieses dynamische Modell wird breit rezipiert, auch aus dem Blickwinkel des schulischen Musikunterrichts und nicht nur wegen seiner fachspezifischen Vielfalt an analogen und digitalen Technologien begrüsst (Godau & Fiedler, 2018, S. 185). Professionalisierung wird dabei als das Verständnis der wechselseitigen Bezüge der unterschiedlichen Dimensionen angesehen. Dabei ist die Begründung des unterrichtlichen Tuns auch hier im Zentrum des Modells zu suchen – es soll-

Abb. 42: Rahmenmodell zum Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) (Quelle siehe http://tpack.org)



te im Schulzimmer kein rein fachlich, rein pädagogisch oder rein technologisch begründetes Tun geben: Ein zu lernender fachlicher Aspekt (beispielsweise die Notenschrift, aufeinander zu hören oder im Puls zu gehen) verändert seine Bedeutung je nach seiner pädagogischen und technologischen Einbettung und dem aktuellen Kontext. Auch entwickelt er dabei unterschiedliche Lernpotenziale (siehe dazu bspw. Cslovjecsek, 2020b; Noppeney & Cslovjecsek, 2017). Überzeugungen von Lehrpersonen bezüglich des *Warum, Was und Wie* (Elliott, 2003) stehen in diesem Spannungsfeld und werden in einer lebendigen Schule ständig herausgefordert[2]. Dass aktuell die Zielsetzungen von schulischem Musikunterricht ziemlich eng beim Aufbau von musikalischem Grundwissen und einseitig beim ›Was und Wie‹ liegen, wird auch an den 47 Items des Fragebogens deutlich, mit welchen das *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge* (MTPACK-Q)

2 Beispielsweise wurden Lehrpersonen durch die Einschränkungen in der Lockdown-Phase der COVID-Pandemie in extremer Konsequenz herausgefordert, im Rahmen der Lösungssuche fachliche, pädagogische und technologische Begründungen neu abzustimmen.

von Lehrpersonen erhoben wird (Godau & Fiedler, 2018, S. 195). Bei der konfirmatorisch faktorenanalytischen Auswertung ihres Datensatzes stellten die Autoren fest, dass die MTPACK-Q-Faktoren zwar zuverlässig gemessen werden können, es aber keine zufriedenstellende Übereinstimmung zwischen dem entsprechenden MTPACK-Rahmen und den Daten gibt (Godau & Fiedler, 2018, S. 185). Auch von anderer Seite wird empfohlen, das Modell sorgfältig zu prüfen (vgl. bspw. Graham, 2011). Dass die zentrale Frage nach der Begründung des Tuns im schulischen (Musik)Unterricht bei der Erhebung des Professionswissens so einfach unter den Tisch fällt, sollte dabei unbedingt kritisch diskutiert werden.

Dozierende und Weiterbildner:innen müssen nicht nur verstanden haben, warum Legitimationsüberzeugungen thematisiert werden müssen, sie sollten auch selber unterschiedliche fächerspezifische Begründungskonzepte und ihre Geschichte kennen. Die im Kapitel 7.1 aufgeworfenen Orientierungen und Zielsetzungen schulischen Musikunterrichts bieten, gerade im Rahmen forschenden Lernens und des anwendungsorientierten Practitioner Research, viel praxisnahes Potenzial und ein dankbares Feld der konstruktiven Zusammenarbeit innerhalb der Hochschule und im engen Austausch mit der Schule. Dabei können beispielsweise die vorgeschlagenen Faktoren kritisch beleuchtet, oder die eigenen und die Überzeugungen von anderen Studierendengruppen, von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe und des Gymnasiums oder von Lehrpersonen erhoben und verglichen werden[3]. Ein weiterer interessanter Ansatz wäre, Unterricht bezüglich den vorgeschlagenen Zielorientierungen zu planen, durchzuführen, zu analysieren und zu reflektieren. Schulbücher, didaktische Konzepte und bildungsphilosophische Positionen können daraufhin befragt werden, inwiefern welche der übergeordneten Zielsetzungen mitgedacht oder ausgeblendet sind und wie diese entsprechend ergänzt, kontrastiert oder umgearbeitet werden könnten. Das übergeordnete Ziel der Professionalisierung der Lehrpersonen sollte schliesslich die Gegenwart und die Zukunft der Schülerinnen und Schüler sein. Das heisst: Die Gestaltung eines Unterrichts und einer Schule, in der sich alle Beteiligten wohl fühlen und der zu gelingendem Leben und einer gesunden Gesellschaft beiträgt.

3 Siehe dazu auch das in Vorstudie 1 dokumentierte Vorgehen (Kap. 6.2)

7.3 Gedanken zur Planung, Durchführung, Steuerung und Reflexion von schulischem Musikunterricht und dem Beitrag zur lokalen Schulkultur

Wenn Lehrpersonen Unterricht planen und vorbereiten, stützen sie sich auf eigene Überzeugungen, die eigenen Erfahrungen und Kenntnisse, auf Lehrpläne und auf Lehrmittel. Zu den eigenen Überzeugungen gehören auch die mehr oder weniger bewussten Legitimationsüberzeugungen. Diese sind zwar nicht direkt handlungsleitend, aber sie beeinflussen die Unterrichtspraxis, beispielsweise die Reaktionen, die Art der Lehrererklärungen oder die Integration von Schüleräusserungen in den aktuellen Stoff (Haag & Götz, 2012, S. 33). Bereits bei der Planung und insbesondere bei der Steuerung gibt die Lehrperson als zwecksetzendes Subjekt die Wirkung an, die eine Handlung aus ihrer Sicht haben soll (vgl. Ast, 2018, S. 117). Aber auch in der anschliessenden Reflexion gelten wiederum diese Überzeugungen als Leitlinie. Es ist also wichtig, die eigenen Überzeugungen zu kennen, diese immer wieder zu überprüfen und offen zu sein für Revisionen. Entsprechende Weiterbildungsimpulse können helfen, geschlossene Kreise und nicht hinterfragte Traditionen zu durchbrechen (vgl. Lipowsky, 2009). Wie die in dieser Studie skizzenhaft entwickelten Zieldimensionen deutlich machen, ist schulischer Musikunterricht eng mit anderen Fächern und übergeordneten Bildungszielen verwoben. Weiterbildungsimpulse sind deshalb sinnvollerweise als schulhausinterne, teambildende Anlässe zu gestalten, welche den Austausch, die Kooperation und das Commitment im ganzen Kollegium und quer zu den Fächern fördert. Auch Lehrmittel, Lehrmaterialien und didaktische Hilfestellungen (PCK) sind ein wichtiger Einflussfaktor. Sie orientieren sich meist an den staatlichen Lehrplänen und werden wie diese immer wieder neu erfunden. Die Studie zeigt, dass viele Lehrpersonen an Begründungsfragen interessiert sind, jedoch nur ein kleiner Prozentsatz sich bisher damit beschäftigt hat. Dass Schülerinnen und Schüler Lehrpersonen nach Begründungen fragen, ist ein deutliches Zeichen für die Evidenz der Frage. Der Blick in die Lehrmittel zeigt, dass sie im Unterrichtsalltag noch weitgehend ausgeblendet wird. Dass beispielswiese an der Sekundarstufe I die Konfrontation mit Begründungsfragen durchaus einen positiven Effekt auf das Verständnis und das Engagement von Schülerinnen und Schüler haben kann, zeigte das kleine Unterrichtsvorhaben, welches im Rahmen der ersten Vorstudie durchgeführt wurde. In der Zwischenzeit weiter ausgearbeitet, steht es interessierten Lehrpersonen im Lehrmittel *lernumgebungen.ch* unter dem Titel *Braucht es Musik in der Schule?* online zur Verfügung[4].

---

4 Das online-Lehrmittel lernumgebungen.ch wird im Rahmen eines Projekts der PH FHNW entwickelt.

Ein wichtiger Aspekt für Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung ist das Erleben der Lernenden. Ihre entwicklungsbedingten Zugänge, ihre queren Ideen, ihre Leistungs- und Begeisterungsfähigkeit sind als Teil des Systems Bildung von eminenter Bedeutung. Daraus entstehende Irritationen sind auch im Musikunterricht als Chancen zu transformatorischen Bildungsprozessen zu verstehen (vgl. I. Bähr et al., 2019). In der Schule – und nicht nur am Gymnasium – haben Schüler:innen oft das Gefühl, Lernmaschinen zu sein: ›Wer die Schule ernst nimmt, dessen Leben ist die Schule und dieses Leben kennt Pausen nur, um sich vom Lernen zu erholen und danach wieder die volle Lernleistung erbringen zu können‹ (Karakurt, 2011). Mitten in der Schule steht schulischer Musikunterricht in diesem Spannungsfeld. Entweder ist er (nach Oberschmidt, 2013, S. 3):

- ästhetisch-dekorativer Gegenpol zum Lernen, ein Reservat der Entspannung, wo er zwischen den kognitiven Kernfächern selbst zur Pause gerinnt, oder
- er fordert, wie die ›*harten*‹ Fächer, möglichst reibungslos ein messbares und objektivierbares Wissen ein und ordnet sich in die Tradition des rastlosen Lernens ein.

Menschen sollen lernen, dass man nicht allein um der Arbeit willen lebt (vgl. M. Weber, 1920). Diese Forderung erhält heute eine neue gesellschaftliche Aktualität und die Fähigkeit, auch ohne Arbeit einen Sinn im Leben zu erkennen, eine zunehmende Bedeutung (OECD, 2019a). Schulischer Musikunterricht kann dazu beitragen, dass die Institution Schule Wege findet – ihrer Ursprungsbedeutung (*lat. schole* von *griech. Σχολή*) gemäss – wieder ›*freie Zeit*‹ zur Verfügung zu stellen. Oberschmidt stellt hingegen fest:

> Hektischer, unübersichtlicher und richtungsloser ist ein Musikunterricht geworden, der ruhelos von einem Inhalt zum nächsten eilt, sich historischen, systematischen, interkulturellen und soziologischen Fragestellungen widmen soll. Auch manche Schulbuchkonzeptionen fügen sich dieser Atomisierung, indem sie einzelne, in sich abgeschlossene Lerninseln des Augenblicks gestalten und das »Doppelseitenprinzip« zum allgemeinen Grundsatz erheben. (Oberschmidt, 2013, S. 5)

Soll Unterricht kontemplative Ruhe entwickeln und Möglichkeiten der Vertiefung eröffnen, setzt dies Dinge voraus, die dauern. Das ist, wie Oberschmidt reklamiert, in einer Institution schwierig zu realisieren, welche auf 45-Minuten-Einheiten beruht (ebd.). Eine Didaktik der ›*Doppelseiten*‹ kann dies aber ebenso wenig gewährleisten, wie ein durchgetakteter aufbauender Musikunterricht. Dennoch bieten beide Modelle wichtige Ansatzpunkte: Werden die Doppelseiten als Anregungen verstanden, welche der Lehrperson und der Klasse Anstösse geben, auf eigenen Wegen, tiefer in die Materie vorzudringen, dann können diese sehr wertvoll sein.

Wird aufbauender Musikunterricht als eine Art Leitfaden verstanden, als agil zu handhabende Orientierungshilfe für Lehrpersonen, ist auch dieses Modell hilfreich. Zentral für all diese Unterstützungssysteme ist jedoch eines: Eine aufmerksame, weltoffene, kompetente, selbstbewusste, bescheidene und humorvolle Lehrperson mit grossem Interesse an entstehenden Resonanzen zwischen den Sachen und den Menschen, mit Freude an den Zugängen der Lernenden sowie mit einer klaren Vorstellung der übergeordneten Ziele (und Begründungen) ihres Tuns.

Auch das hier empirisch entwickelte Modell eines integrierten Verständnisses von schulischem Musikunterricht kann als solches Hilfssystem verstanden werden. Ein System, welches die Lehrperson ermächtigen soll, das Unterrichtsgeschehen einzuordnen, zu validieren und gemeinsam mit den Lernenden weiterzuentwickeln. In diesem Modell ist die Lehrperson weder die ausführende Instanz eines fertig entwickelten Lehrganges noch Jongleur unzusammenhängender Häppchen, sondern professionelle Gestalterin von Lernprozessen in heterogenen Gruppen. Sie ist begeistert vom Fach, kennt die Bildungsziele und verfügt über die Kompetenzen den Lernenden entsprechende Impulse zu geben und Freiräume zu eröffnen.

Die im Rahmen dieser Studie interferenzstatistisch (rechnerisch) herausgearbeiteten Faktoren zur Begründung von schulischem Musikunterricht haben ihren Ursprung in den Überzeugungen einer grossen Zahl engagierter Lehrpersonen, Generalisten und Spezialistinnen des Schulfachs Musik. Das Ergebnis kann in diesem Sinn als Stimme der Praktiker:innen verstanden werden. Ein zusätzlicher Grund, den Vorschlag ernsthaft aufzunehmen, ihn in Theorie und Praxis weiter zu prüfen, zu entwickeln und seine Anwendung im Rahmen der Lehrpersonenbildung zu schulen.

8. Literatur

Die erwähnten Anhänge werden auf der Webseite des transcript Verlages zur Verfügung gestellt: https://multimedia.transcript-verlag.de/9783837668841/68841_Schulmusik_fuer_alle.pdf

Abel-Struth, S. (1982). Methodik des Musikunterrichts. Geschichte, Begriffsfeld und Theorie. In W. Schmidt-Brunner (Hrsg.), *Methoden des Musikunterrichts: Eine Bestandsaufnahme* (S. 30–47). Schott.

Abel-Struth, S. (1985). *Grundriss der Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Adamek, K. (1996). Singen als Alltagsbewältigung. In H. Gembris (Hrsg.), *Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung* (S. 85–107). Wissner.

Adolph, A. (2015). *Lehrpläne als Steuerungsinstrument im Schulsystem–Eine Untersuchung zu Akzeptanz und Wirkungen von Lehrplänen allgemeinbildender Schulen*. TU Dresden.

Adorno, T. W. (1991). Kritik des Musikanten. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie* (S. 62–101). Vandenhoeck & Ruprecht.

Adorno, T. W. (1991). Zur Musikpädagogik. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie* (S. 102–119). Vandenhoeck & Ruprecht.

Adorno, T. W. (2013). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Suhrkamp.

Adorno, T. W., Becker, H., & Kadelbach, G. (2003). *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp.

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiler, E., & Tettenborn, A. (2011). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (2. Aufl.). Julius Klinkhardt.

Ahlers, M. (2011). Text – Musik – Bild. Ausgewählte Ergebnisse einer interdisziplinären Studie zum Vergleich von Kreativstrategien im Rahmen von Improvisation. In B. Clausen (Hrsg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung.* (Bd. 32, S. 35–58). Blaue Eule.

Akremi, L. (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.

313–331). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_21

Alisch, L.-M. (1981). Zu einer kognitiven Theorie der Lehrerhandlung. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts* (S. 78–108). Urban & Schwarzenberg.

Alkemeyer, T., Budde, G., & Freist, D. (2013). *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922

Alperson. (2010). Robust Praxialism and the Anti-Aesthetic Turn. *Philosophy of Music Education Review, 18*(2), 171193. https://doi.org/10.2979/pme.2010.18.2.171

Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik*. Schwann.

Altenmüller, E. (2005). *Musik–Die Sprache der Gefühle? Neurobiologische Grundlagen emotionaler Musikwahrnehmung*. https://doi.org/10.1515/9783839403471-006

Altenmüller, E. (2017). *Musik als Sprache der Gefühle: Musikpsychologische und neurobiologische Aspekte. Ein dreistimmiges Divertimento*. Akademie der Wissenschaften zu Göttingen.

Altenmüller, E. (2018). *Vom Neandertal in die Philharmonie. Warum der Mensch ohne Musik nicht leben kann*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2186-9

Altenmüller, E., & Bernatzky, G. (2015). Musik als Auslöser starker Emotionen. In G. Bernatzky & G. Kreutz (Hrsg.), *Musik und Medizin* (S. 222–236). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1599-2_15

Altrichter, H., & Aichner, W. (2006). Forschendes Lernen in der Praxis: Erfahrungen–Kritik–Konsequenzen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2. Aufl., S. 57–72). Didaktisches Zentrum.

Ansohn, M., & Terhag, J. (2004). *Musikkulturen–Fremd und vertraut*. Lugert.

Antholz, H. (1970). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriss seiner Didaktik*. Schwann.

Apel, K.-O. (1973). *Transformation der Philosophie* (Bd. 2). Suhrkamp.

Aprill, A. (2001). Toward a Finer Description of the Connection between Arts Education and Student Achievement. *Arts Education Policy Review, 102*(5), 25–26. https://doi.org/10.1080/10632910109600013

Aramaki, M., Barthet, M., Kronland-Martinet, R., & Ystad, S. (Hrsg.). (2013). *From Sounds to Music and Emotions. 9th International Symposium, CMMR 2012 London, UK, June 2012 Revised Selected Papers*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41248-6

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.

Arendt, H. (1967). *Vita activa – Oder vom tätigen Leben (engl. 1958)* (12. Aufl.). Piper.

Aristoteles. (2012). *Aristoteles Politik* (F. Schütrumpf, Hrsg.; Bd. 616). Meiner. https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2220-6

Asmuth, C. (1999). Musik als Metaphysik Platonische Idee, Kunst und Musik bei Arthur Schopenhauer. In C. Asmuth, G. Scholtz, & F.-B. Stammkötter (Hrsg.), *Philosophischer Gedanke und musikalischer Klang. Zum Wechselverhältnis von Musik und Philosophie* (S. 111–125).

Ast, S. (2018). Überlegungen zum Verhältnis von Zweck und Funktion im Strafrecht. *Zeitschrift für Internationale Strafrechtsdogmatik*, *4*, 115–118.

Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Aufl.). Erich Schmidt.

Auhagen, W., Bullerjahn, C., & Höge, H. (Hrsg.). (2007). *Musikpsychologie: Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (Musikpsychologie; 1. Aufl.). Hogrefe.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf.* Bertelsmann.

Babbe, A., & Bagge, M. (2013). »Dann bin ich ja überflüssig, richtig?« Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 45–59). Waxmann.

Bachmayer, T., & Peter, R. (2011). *Klassenmusizieren und Motivation – Forschungsresultate für die Praxis Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 2A, Luzern* [Forschungsbericht]. Hochschule Luzern, Musik.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2018). Faktorenanalyse. In K. Backhaus, B. Erichson, W. Plinke, & R. Weiber, *Multivariate Analysemethoden* (S. 365–433). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56655-8_8

Badstübner-Kizik, C. (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht* (G. Blell, K. Hellwig, & R. Kupetz, Hrsg.; Musik & Fremdsprachen). Lang.

Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., & Sting, W. (Hrsg.). (2019). *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4

Bähr, J. (2001). Von der Schwierigkeit des Erwerbs musikalischer Grundkompetenz in der Schule. *Diskussion Musikpädagogik*, *9*, 25–53.

Bähr, J., Fuchs, M., & Jank, W. (2004). Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1–6. In *Musikunterricht heute: Musikkulturen – fremd und vertraut*. Lugert.

Bähr, J., Gies, S., Jank, W., & Nimczik, O. (2001). Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft. In K. Pilnitz, B. Schüssler, & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute. Musik in den Medien – Medien in der Musik* (Bd. 4, S. 230–245). Lugert.

Bähr, J., Gies, S., Jank, W., & Nimczik, O. (2003). Kompetenz vermitteln–Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. *Diskussion Musikpädagogik*, *5*(19), 26–39.

Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03047-6

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Barkley, M. (2006). *Assessment of the national standards for music education: A study of elementary general music teacher attitudes and practices* [PhD Thesis]. Wayne State University.

Barnes, J. (2009). Teaching Music in a Cross-Curricular Context. *Caterbury Christ Church University.*

Barth, D. (2007). Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Bd. 28, S. 31–51). Die Blaue Eule.

Barth, D. (2018). Kulturbegriffe. In *Handbuch Musikpädagogik* (S. 24–31). utb.

Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Schott.

Batinic, B. (2018). *Repräsentativität: Stichprobenziehung interessiert doch niemanden!? | marktforschung.de* [Portal]. Marktforschung. Das Portal für Marktforschung, Data Analytics und Insights. https://www.marktforschung.de/dossiers/themendossiers/repraesentativitaet-und-zufallsstichprobe/dossier/repraesentativitaet-stichprobenziehung-interessiert-doch-niemanden/ (16.03.2023)

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften (S. 31-53). Münster: Waxmann.

Bäuml-Rossnagl, M.-A. (1994). Zur Anthropologie der Sinne nach Hugo Kükelhaus. In W. Zacharias (Hrsg.), *Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt*. Klartext Verlag.

Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. Teachers College Press.

Beck, W., & Fröhlich, W. (1992). *Musik machen – Musik verstehen Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband*. Schott.

Becker, R. (2007). *Circusmusik–Ergebnisse musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Forschungen zu einer vergessenen Gattung* [Universität zu Köln]. https://core.ac.uk/reader/12010306 (16.03.2023)

Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the False Discovery Rate: A Practical and Powerful Approach to Multiple Testing. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological), 57*(1), 289–300. https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x

Berg, B. L. (2004). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (5. Aufl.). Allyn and Bacom.

Bernatzky, G., & Kreutz, G. (Hrsg.). (2015). *Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1599-2

Beywl, W. (2014). *Luuise – Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv* [Page]. http://www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/bildungsmanagement/luuise (16.03.2023)

Beywl, W., & Odermatt, M. (2019). Luuise – ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht. Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 213–235). Waxmann.

Blacking, J. (1973). *How musical is man?* University of Washington Press.

Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorienterte Kulturbegrif revisited – aus einer kulturwissenschaflichen Perspektve. In S. Dressler & B. Clausen (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 277–290). Waxmann.

Blanchard, O., & Huber, J. (2014). Zwischen Kanon und Soziokultur – Erkundungen auf dem Feld der Deutschschweizer Schulmusik. *Art Education Research, 5*(9), 1–11.

Blankertz, H. (1972). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Juventa.

Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: Mit … 163 Tabellen* (7. Aufl). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0

Brand, E., & Bar-Gil, O. (2008). Improving Interpersonal Communication Through Music. *Proceedings 28th ISME World Conference. Music at All Ages*, 59–64.

Brandstätter, U. (2012). *Ästhetische Erfahrung*. Kulturelle Bildung Online. https://www.kubi-online.de (16.03.2023)

Brandstätter, U. (2013). Ästhetische Transformation als didaktisches und künstlerisches Gestaltungsprinzip. In *Erkenntnis durch Kunst. Theorien und Praxis der ästhetischen Transformation* (S. 129–145). Böhlau. https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412211561

Breitweg, J. (2005). Fächerübergreifendes Arbeiten. In W. Jank (Hrsg.), *Musik Didaktik; Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 151–157). Cornelsen.

Brenne, A. (2016). Ästhetische Dimensionen fachlichen Lernens–Über die Bedeutung einer sammelnden Attitüde im Kontext von schulischem Unterricht. In M. Kekeritz, B. Schmidt, & A. Brenne (Hrsg.), *Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante*. kopaed.

Bresler, L. (2004). Crossing the Borders of Music and Arts Education. The Challenge, the Danger and the Opportunities. In C. Wimmer & F. Niermann (Hrsg.), *Musik lernen–Ein Leben lang* (S. S. 274-282). Universal Edition.

Brühlmann, J. (2014). Begriffsklärung: Kompetenz und Performanz. *Bildung Schweiz, 4_2014*, 12.

Bruhn, H. (2000). *Musiktherapie: Geschichte – Theorien – Methoden*. Hogrefe Verlag.

Brunner, G. (2008). Was sollte ein zeitgemäßer Musikunterricht leisten? Kulturelle Bildung als musikalische Bildung. *Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 1*, 24–25.

Brunner, G., Lietzmann, C., Schmid, S., & Tress, J. (2021). Editorial zu Mastery und Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept. In *Mastery und Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept.* (S. 9–34). Helbling.

Brunner, G., Schmid, S., Balzer, G., Rott-Fournier, C., Tress, J., Buchborn, T., & Immerz, A. (2019). *Call for Papers. Symposium: Mastery oder Mystery? Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept*. Pädagogische Hochschule Freiburg; Hochschule für Musik Freiburg.

Buchborn, T., & Malmberg, I. (2013). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. *Diskussion Musikpädagogik, 57*, 4–13.

Buhl, K. H., & Cslovjecsek, M. (2010). Was hat Musikunterricht mit Sprachenlernen zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik. In P. Lang, G. Blell, & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 63–82). Peter Lang.

Bühner, M. (2008). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Pearson Studium.

Bühner, M. (2011a). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (Forschungsmethoden; 3. Aufl.). Pearson Studium.

Bühner, M. (2011b). Konfirmatorische Faktorenanalyse. In *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktiontheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 379–461). Pearson.

Bundesamt für Kultur. (2004). *Musikalische Bildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme der aktuellen Situation und Massnahmenkatalog des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung* (S. 172) [Materialienband zum Bericht des Bundesrates]. Bundesamt für Kultur.

Burchard, A. (2020). Diskussion über Bildungsideale der OECD: »Erst kommt die Pflicht, dann die Kür«. *Wissen Tagesspiegel*.

Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001

Busch, T. (2013a). Entwicklung und Beziehung von musikalischer Selbstwirksamkeit und musikalischem Fähigkeitskonzept in den Klassenstufen 7 und 8. *Beiträge empirischer Musikpädagogik, 4*(2).

Busch, T. (2013b). *»Was, glaubst Du, kannst Du in Musik?«: Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. LIT Verlag.

Cain, T. (2013). Teachers' practitioner research in music education: The state of the art. *Diskussion Musikpädagogik, 57*, 14–18.

Cain, T. (2014). Self Study, Action Research and Other Approaches to Teachers' Practitioner Research in Music Education. In T. De Baets & T. Buchborn (Hrsg.), *European Perspectives on Music Education. The Reflective Music Teacher.* Helbling.

Campana, S. (2017). Entwicklungsorientierte Zugänge – Aus Entwicklungspsychologischer Sicht. *4 bis 8 - Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Spezialausgabe*, 4–6.

Casals Ibáñez, A., & Viladot Vallverdú, L. (2010). Maestros de música y maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: ¡más sabe el diablo por viejo que por diablo! *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 26–48.

Cattell, R. B. (1978). *The Scientific Use of Factor Analysis in Behavioral and Life Sciences*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2262-7

Ciompi, L. (1997). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik* (Lernpsychologie; 3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Clarebout, G., Elen, J., Luyten, L., & Bamps, H. (2001). Assessing Epistemological Beliefs: Schommer's Questionnaire Revisited. *Educational Research and Evaluation*, 7(1), 53–77. https://doi.org/10.1076/edre.7.1.53.6927

Clausen, B. (2000). Der Echo Gegenlaut. Zum Umgang mit dem Fremden in der musikpädagogischen Diskussion. *Musik & Bildung*, *6*, 1–3.

Clausen, B., & Dreßler, S. (2018). *Soziale Aspekte des Musiklernens: Social Aspects of Music Learning*. Waxmann.

codex flores. (2017, September 28). Abbau des Musikunterrichts in Österreich. *Schweizer Musikzeitung*.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.

Comenius, J. A. (1891). *Joh. Amos Comenius' Grosse Unterrichtslehre* (C. T. Lion, Übers.; 3. Aufl.). H. Beyer.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cook, N. (1998). *Music–A Very Short Introducion* (Bd. 2). Oxford University Press.

Crooke, A. H. D. (2016). Extrinsic Versus Intrinsic Benefits: Challenging Categories Used to Define the Value of Music in Schools. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, *16*(2). https://doi.org/10.15845/voices.v16i2.875

Cslovjecsek, M. (1997). Zur Frage der Zeichensysteme in der Praxis des Unterrichtens – MUS IK oder MUS IK nicht? *Gymnasium Helveticum*, *3/97*, 134–142.

Cslovjecsek, M. (1999a). Der SEREAL-Ausbildungsgang am Didaktikum Aarau. *Doppelpunkt, NWEDK Fachtagung Musikdidaktik: Musik-und der Einstieg in die tertiäre Lehrerbildung*, 16–21.

Cslovjecsek, M. (1999b). Ekstase, Musik, Macht und Unterricht. *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde, Heft 4*.

Cslovjecsek, M. (2000). Communication and Sign-Systems – an Instruction Attempt for Transdisciplinary Communication. In R. Häberli & et al. (Hrsg.), *Transdisciplinarity: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society. Dialog Sessions and Idea Market, Workbook 1* (S. 495–500). Haffmanns.

Cslovjecsek, M. (2004a). Musikalische Aktivität in andern Fächern – eine Perspektive für die (Musik-)Pädagogik? *Schweizer Musikzeitung / Revue Musicale Suisse*, 11–14.

Cslovjecsek, M. (2004b). Sprachenlernen mit Musik: Die Qualitäten von Musik als Werkzeug des Lernens. *mip-Journal* 09/2004, 9, 6–13.

Cslovjecsek, M. (2006). Musik als Medium des Lernens und Lehrens. Akustische und kinästhetische Zugangsweisen in der unterrichtlichen Kommunikationssituation. In W. Pfeiffer & J. Terhag (Hrsg.), *Schülerorientierter Musikunterricht-Wunsch und Wirklichkeit* (Bd. 6, S. 142–152). Lugert.

Cslovjecsek, M. (2009). »Alle müssen wollen« – Musikalische Aktivität im Klassenunterricht als Herausforderung und Chance. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (Bd. 1, S. 82–92). Schneider Verlag Hohengehren.

Cslovjecsek, M. (2020a). Development-oriented learning approaches and the demand for an integrated understanding of teaching: A plea for more music in school. *Didacticae: Revista de Investigación En Didácticas Específicas, 7*, 1–3. https://doi.org/10.1344/did.2020.7.1-3

Cslovjecsek, M. (2020b). Wunder bewirken. *Schweizer Musikzeitung / Revue Musicale Suisse*, 27.

Cslovjecsek, M., & Linneweber-Lammerskitten, H. (2011). Slappings, clappings and the representation of numbers. *The New Jersey Mathematics Teacher, Vol 69, No. 2*.

Cslovjecsek, M., & Spychiger, M. (1998). *MUS IK oder MUS IK nicht? - Musik als Unterrichtsprinzip* (SVSF konkret). cstools GmbH. http://www.creafon.com/content/mus_ik.php (16.03.2023)

Cslovjecsek, M., & Zulauf, M. (2006). *Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor?: Pilotstudie zur Evaluation des Erweiterten Musikunterrichts im Kanton Aargau*. PH FHNW, Inst. Weiterbildung und Beratung.

Cslovjecsek, M., & Zulauf, M. (Hrsg.). (2018). *Integrated Music Education – Challenges of Teaching and Teacher Training*. Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0475-2

Darbellay, F. (2015). The Gift of Interdisciplinarity: Towards an ability to Think across Disciplines. *International Journal for Talent Development and creativity, Volume 3*(Number 2), 201–211.

Dartsch, M. (2010). *Mensch, Musik und Bildung: Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Breitkopf & Härtel.

Daubner, S., & Schirmer, A.-M. (2011). Kunstvermittlung zwischen Sprache, Musik und Bild – Ein fächerverbindender Unterrichtsversuch. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (Bd. 28, S. 323–338). kopaed.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality, 62*(1), 119–142. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109–134. https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In *Nebraska Symposium on Motivation 1990* (S. 237–288).

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 223–238.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist, 26*(3 & 4), 325–346. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137

Deimann, M., Weber, B., & Bastiaens, T. (2008). Volitionale Transferunterstützung (VTU) – Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium. *IfBM-Impuls, 2008*(01), 1–44.

Dethlefs-Forsbach, B. C. (2010). *Fächerübergreifender Musikunterricht: Konzeption und Modelle für die Unterrichtspraxis*. Wißner.

Deutscher Musikrat (2005). Was ist guter Musikunterricht? Sieben Thesen des Deutschen Musikrats zur »Musik in der Schule«. *Musikforum, 3*, 53–55.

Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK. (2016). *Lehrplan 21, Broschüre Grundlagen*. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_Grundlagen.pdf (16.03.2023)

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Simon and Schuster.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Dörpinghaus, A. (2015). Theorie der Bildung. Versuch einer »unzureichenden« Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik., 61*(4), 464–480.

Dörpinghaus, A., & Uphoff, I. K. (2012). *Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dresing, T., & Pehl, T. (2012). *Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (4. Aufl.). Eigenverlag. www.audiotranskription.de/praxisbuch

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.

Dressler, S. (2006). Ästhetische Erfahrung im Musikunterricht oder Begegnung mit Klingendem, die uns »aus dem Anzug stösst«. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen* (Bd. 3, S. 45–64). Wissner.

Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (2. Aufl.). Verlag SKV.

Eberhard, D. M. (2012). Beiträge zur Sozialen Inklusion durch musikpädagogische Projektarbeit im Umgang mit Musik des 20./21.Jahrhunderts. In T. Greuel & K. Schilling-Sandvoss (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 159–172). Shaker.

Eberhard, D. M. (2016). »Ein Musikunterricht für alle«. Aufgaben zur Umsetzung des Menschenrechts Inklusion im Fach Musik. *Agora: Magazin der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, 31*(2), 16–17.

Eco, U. (1986). *Nachschrift zum »Namen der Rose«*. dtv.

Ehrenforth, K. H. (1978). Musikdidaktik. In W. Gieseler (Hrsg.), *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht, München.* (S. 192–198). Fink.

Ehrenforth, K. H. (1992). Didaktische Interpretation von Musik – Für Kinder. Anmerkungen zu einer 20-jiihrigen Diskussion. *Diskussion Musikpädagogik, 74*.

Elliott, D. J. (1995). *Music matters*. Oxford University Press.

Elliott, D. J. (2003). Music Education in the 21st Century – Why? What? And How? *Diskussion Musikpädagogik, 19*, 49–56.

Eyer, M. (2013). *Musikunterricht und andere Fächer. Interdisziplinärer Musikunterricht im Kontext des Gymnasiums.*

Fancourt, D., & Perkins, R. (2018). The effects of mother–infant singing on emotional closeness, affect, anxiety, and stress hormones. *Music & Science, 1*, 2059204317745746. https://doi.org/10.1177/2059204317745746

Feichtinger, J., Mittelbauer, H., & Scherke, K. (2004). Interdisziplinarität–Transdisziplinarität. Zu Theorie und Praxis in den Geistes- und Sozialwissenschaften. *Newsletter MODERNE 7*, 11–16.

Feil, E. (1987). *Antithetik neuzeitlicher Vernunft* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666551468.7

Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken* (Bd. 1). Huber.

Fichten, W. (2003). Perspektivität der Erkenntnis und Forschendes Lernen. In *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 85–98). Klinkhardt.

Fiedler, D., & Müllensiefen, D. (2015). Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrenheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen. In *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Bd. 36, S. 199–219). Waxmann.

Fiedler, D., & Spychiger, M. (2017). Measuring »Musical Self-Concept« Throughout the Years of Adolescence with MUSCI_youth: Validation and Adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by Investigating Samples of Students at Secondary Education Schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *27*(3), 167–179. https://doi.org/10.1037/pmu0000180

Fischer, G. (2000). Social Creativity, Symmetry of Ignorance and Meta-Design. *Special Issue on »Creativity & Cognition 1999« of the International Journal »Knowledge-Based Systems,« Elsevier Science B.V., Oxford, UK, Vol 13, No 7-8, 200, 13*(7–8), 527–537. https://doi.org/10.1016/S0950-7051(00)00065-4

Fläming, A. (2003). Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM).*

Fleck, L. (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Suhrkamp.

Frey-Samlowski, R.-I. (1999). Musikalische Bildung ist ein Menschenrecht. *Neue Musikzeitung*, *48*(12). https://www.nmz.de/artikel/musikalische-bildung-ist-ein-menschenrecht (16.03.2023)

Fritzsche, L., Wach, D., Jungmann, F., & Wegge, J. (2017). Zur Bedeutung von Faultlines als Grenzen bei der Teamarbeit. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *48*(2), 127–135. https://doi.org/10.1007/s11612-017-0364-8

Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse* (9. Aufl.). UVK Verlagsgesellschaft. https://doi.org/10.36198/9783838547350

Fuchs, M. (1998). Musizieren im Klassenverband – der neue Königsweg der Musikpädagogik? *Musik und Unterricht*, *49*.

Fuchs, M. (2001). Methodische Aspekte des Klassenmusizierens in der Sekundarstufe I. In R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Hrsg.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule*. Wissner.

Fuchs, M. (2013). *Kulturelle Bildung als Menschenrecht?* https://doi.org/10.25529/92552.246

Fuchs, M. (Hrsg.). (2017). *Die Stimme im pädagogischen Alltag*. Logos Verlag.

Fumoto, H. (2012). *Young children's creative thinking* (Lernpsychologie). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781446250891

Gagel, R. (2013). Gruppenkreativität–Performativität–Improvisation. In R. Gagel & M. Schwabe (Hrsg.), *Expressiv und explOHRativ–Musikalische Improvisation in der Schule* (Bd. 1).

Gass, F. (2015). *»Das braucht kein Mensch!« Eine empirische Untersuchung zur Alltagsrelevanz und Zukunftsbedeutung von schulischem Musikunterricht* [MA, Universi-

tät der Künste]. https://www.fem-berlin.de/publikationen-1/masterarbeiten/ (16.03.2023)

Gates, T. (1991). Solving Music Education's Rationale Problem. *The Quarterly - Journal of Music Teaching and Learning*, *2*(3), 30–39.

Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit MPlus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9

Gembris, H. (1982). Experimentelle Untersuchungen, Musik und Emotionen betreffend. Zum Verhältnis Musikurteil–Musikerleben. In K.-E. Behne (Hrsg.), *Gefühl als Erlebnis–Ausdruck als Sinn: Bd. Musikpädagogische Forschung* (S. 146–163). Laaber.

Gembris, H. (2003). *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekt*.

Gembris, H. (2005). Vom Nutzen musikalischer Fähigkeiten für die menschliche Entwicklung. In C. Bullerjahn, H. Gembris, & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musik: Gehört, gesehen und erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag.* (S. 235–258). Institut für Musikpädagogischen Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

Gembris, H. (2015). *Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung*. Bertelsmann Stiftung.

Gembris, H., Kraemer, R.-D., & Maas, G. (2001). *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Wissner.

Ghisla, G., & Bausch, L. (2006). Interdisziplinarität: Ein Mehrwert für die Disziplinen. In A. Zeyer & M. Wyss (Hrsg.), *Interdisziplinarität im Unterricht auf der Sekundarstufe II* (S. 10–34). HEP.

Gies, S., Jank, W., & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik*, *3*(9), 6–24.

Glaser, C. (2019). Falsches Dilemma. In C. Glaser (Hrsg.), *Risiko im Management: 100 Fehler, Irrtümer, Verzerrungen und wie man sie vermeidet* (S. 173–176). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25835-1_44

Gmainer-Pranzl, F., & Schmidhuber, M. (2011). *Der Anspruch des Fremden als Ressource des Humanen–Hugendubel Fachinformationen*. Peter Lang Publishers.

Gnehm, J. (2016). *Fächerübergreifende Aspekte von Musik und Französisch*. Pädagogische Hochschule Thurgau.

Godau, M., & Fiedler, D. (2018). Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften. Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens zur Erfassung des Musical Technological Pedagogical And Content Knowlegde (MTPACK). In B. Clausen & S. Dressler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Bd. 39, S. 185–206). Waxmann.

Gordon, E. E. (1989). Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity. *Suncoast Music Education Forum on Creativity*, 75–81.

Göstl, R. (1996). *Singen mit Kindern: Modelle für eine persönlichkeitsbildende Kinderchorarbeit*. Conbrio.

Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK) | Elsevier Enhanced Reader. *Computers & Education*, *57*(3), 1953–1960. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.010.

Grgic, M., & Züchner, I. (2013). Musical activities of children and youth. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(3), 123–141. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0427-8

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.

Grossenbacher, S., & Oggenfuss, C. (2011). *Von der musischen Bildung zur »aesthetic literacy«: Musik, Kunst und Gestaltung in der Volksschule* (Musikpädagogik). SKBF.

Grossenbacher, S., & Oggenfuss, C. (2013). Kulturelle und künstlerische Bildung in der Volksschule der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(S3), 65–82. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0428-7

Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–29). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_2

Gudjons, H. (1995). Berufsbezogene Selbsterfahrung durch Fallbesprechung in Gruppen. In *Spielbuch Interaktionserziehung* (S. 38–48). Julius Klinkhardt.

Gutjahr, E. (2014). Improvisation und Kreativität. In M. Steffen-Wittek & M. Dartsch (Hrsg.), *Improvisation Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik* (S. 20–30). Con Brio.

Haag, L., & Götz, T. (2012). Mathe ist schwierig und Deutsch aktuell: Vergleichende Studie zur Charakterisierung von Schulfächern aus Schülersicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *59*, 32–46. https://doi.org/10.2378/peu2012.art03d

Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.

Habermas, J. (1973a). *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. Suhrkamp.

Habermas, J. (1973b). Wahrheitstheorien. In H. Fahrenbach (Hrsg.), *Wirklichkeit und Reflexion* (S. 211–265). Neske.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.

Habermas, J. (2004). *Wahrheit und Rechtfertigung: Philosophische Aufsätze* (3. Aufl.). Suhrkamp.

Haefeli, A. (2008). *Die Musik hat ihren Wert in sich selbst!* Schweizerischer musikpädagogischer Verband SMPV

Hafen, R., Hartogh, T., Kehrer, U., Kleine-Huster, D., & Bohn, A. (2011). Musikunterricht auf dem Prüfstand–Ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie.

In N. Logemann & K.-O. Bauer (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (S. 187–220). Waxmann.

Haft, H., & Hopmann, S. (1987). Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit. *Zeitschrift für Pädagogik, 33*(3), 381–399.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2008). *Multivariate data analysis* (7. Aufl.). Pearson Prentice Hall.

Hallam, S., & Ireson, J. (2003). Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology, 73*(3), 343–356. https://doi.org/10.1348/000709903322275876

Hansen, F. (1993). Philosophy of Music Education in a Slightly New Key. *Philosophy of Music Education Review, 1*(1), 61–74.

Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (Hrsg.). (2012). *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.001.0001

Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 665–682. https://doi.org/10.1348/000709906X154676

Harnischmacher, C. (1993). *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel*. Peter Lang.

Härri, R. (2015). Evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung–Wenn Lehrpersonen zu Selbstevaluatoren werden und Unterrichtserfolge sichtbar machen. *Erziehung und Unterricht, 1–2*, 156–163.

Harris, D. (2018). Promoting Spirituality Through Music in the Classroom. In *Integrated Music Education, Challenges of Teaching and Teacher Training* (Bd. 1, S. 175–188). Peter Lang.

Hartung, M. (2001). Höflichkeit und das Kommunikationsverhalten Jugendlicher. In H.-H. Lueger (Hrsg.), *Höflichkeitsstile* (S. 354). Peter Lang.

Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 542–571). Waxmann.

Hatland, L., & Winner, E. (2004). Cognitive Transfer from Arts Education to Non-arts Outcomes: Research Evidence and Policy Implications. In E. Eisner & M. Day (Hrsg.), *Handbook on Research and Policy in Art Education* (S. 135-162). Routledge.

Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (W. Beywl & K. Zierer, Übers.; Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning for Teachers«). Schneider Hohengehren.

Hattori, M., Zhang, G., & Preacher, K. J. (2017). Multiple Local Solutions and Geomin Rotation. *Multivariate Behavioral Research, 52*(6), 720–731. https://doi.org/10.1080/00273171.2017.1361312

Heid, H. (2001). Interdisziplinarität. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe Band 1 Aggression bis Interdisziplinarität* (Auflage: 8, Bd. 1, S. 781–798). rororo.

Heidegger, M. (1975). *Die Frage nach dem Ding: Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen*. Niemeyer.

Heimann, P. (1976). Didaktik als Theorie und Lehre. In *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (S. 142–167). Klett.

Heimonen, M. (2006). Justifying the Right to Music Education. *Philosophy of Music Education Review, 14*(2), 119–141. https://doi.org/10.2979/PME.2006.14.2.119

Heisig, K. (1962). L'art pour l'art: Über den Ursprung dieser Kunstauffassung. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, 14*(3), 201–229. https://doi.org/10.1163/157007362X00072

Heiss, I. (o.J.). Ästhetik im Musikunterricht?! Ein Plädoyer für den Einbezug ästhetischer Erfahrungen in den Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik, Grundfragen der Ästhetik (zur gleichnamigen Schrift von Ursula Brandstätter*(44), 35–41.

Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus–Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Julius Klinkhardt.

Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Schülerhabitus*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8

Hentschel, E. (1844). Der Unterricht im Singen. In A. Diesterweg (Hrsg.), *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (3. Aufl., S. 460–533). Baedeker.

Hericks, U., Meister, N., & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Verlag Julius Klinkhardt.

Herzog, W. (2011). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl., S. 163–202). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heß, F. (2001). Aufbauendes Musiklernen–Ein neuer Fluchtpunkt in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik, 3*(10), 102–107.

Heß, F. (2004). Stollen, Stollen, Abgesang.... Die Spannung zwischen Besonderem und Allgemeinem im ästhetischen Erleben. Martin Seels Ästhetik des Erscheinens in musikpädagogischer Absicht gelesen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 24–35.

Heß, F. (2011). Spiel, Spass und Spannung. Oder–Was Jugendliche vom Musikunterricht erwarten. *Diskussion Musikpädagogik, 3*, 35–40.

Heß, F. (2018). *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19166-5

Heß, F., Inder, A., & Muth, M. (2011). Musikunterricht zwischen Sach-und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie »Musikunterricht aus Schülersicht«. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1), 1–26.

Hesse, H.-P. (2003). *Musik und Emotion. Wissenschaftliche Grundlagen des Musik-Erlebens*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-6093-0

Hewitt, A. (2006). A Q study of music teachers' attitudes towards the significance of individual differences for teaching and learning in music. *Psychology of Music, 34*(1), 63–80. https://doi.org/10.1177/0305735606059105

Heyer, R. (2016). *Musiklehramt und Biographie. Rekonstruktion biographischer Orientierungen angehender Musiklehrkräfte*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10011-7

Heyer, R., Wachs, S., & Palentien, C. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Jugend–Musik–Sozialisation*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3

Hill, B., & Josties, E. (2007). Musik in der Arbeit mit Jugendlichen. In B. Hill & E. Josties (Hrsg.), *Jugend, Musik und Soziale Arbeit: Anregungen für die sozialpädagogische Praxis* (S. 13–41). Beltz Juventa.

Hiller-Ketterer, I., & Hiller, G. G. (1997). Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens* (S. 166–195). Dieck.

Hilton, C., Saunders, J., Henley, J., Henriksson-Macaulay, L., & Welch, G. F. (o.J.). *European Music Portfolio–Mathematics: Sounding Ways into Mathematics. A Review of Literature*.

Hladschik, P. (2019). *Musik und Menschenrechte* (Bd. 2). Zentrum polis.

Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. (2017, September 6). *10 Jahre VIFF-regional*. Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.

Hofer, M. M. (2018). Kinder zeichnen – eine anthropologische Konstante? *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, 7*, 27–38.

Hofstetter, B. (2006). Von der Kunst auch in der Schule Künstler zu sein. *Schweizer Musikzeitung / Revue Musicale Suisse*, 11–12.

Höftmann, A. (2014). *Musse und Musikerziehung nach Aristoteles. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Antike-Forschung*. Wissner.

Holton, G. (1979). Constructing a Theory: Einstein's Model. *The American Scholar, 48*(3), 309–340.

Holtz, P. (2005). *Was ist Musik? Subjektive Theorien Musik schaffender Künstler* [Dissertation, Friedrich-Alexander Universität]. Verlag Books on Demand.

Honnens, J. (2016). Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen. In *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Bd. 37, S. 249–264). Waxmann.

Horneber, C. (2013). Status quo der Kreativitätsforschung. In C. Horneber (Hrsg.), *Der kreative Entrepreneur: Eine empirische Multimethoden-Studie* (S. 91–127). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-4373-6_3

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hugo, J. (2019). Pädagogische Verantwortung – pädagogische Freiheit Einblicke in den schulrechtlichen Diskurs. In J. Hugo, N. Brink, J. Seidemann, & M. Drahmann (Hrsg.), *Varantwortung im Kontext von Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (Bd. 3, S. 31–52). Waxmann.

Huizinga, J. (2004). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (22. Aufl.). rororo.

Imthurn, G., & Cslovjecsek, M. (2018). *Braucht es Musik in der Schule?* [Datenbank mit Aufgaben für den Musikunterricht]. lernumgebungen.ch. https://www.lernumgebungen.ch/crossover (16.03.2023)

International Bureau of Education. (2014). *Guiding Principles for Learning in the Twenty-first Century.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/guiding_principles_brochure_eng.pdf (16.03.2023)

Jäncke, L., & Altenmüller, E. (2008). *Macht Musik schlau?: Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie* (Musikpädagogik). Huber.

Jandura, O., & Leidecker, M. (2013). Grundgesamtheit und Stichprobenbildung. In *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 61–77). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18776-1_4

Jank, W. (o.J.). Ist Musiklernen wie Sprechenlernen? Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen. *Musik und Bildung, 3/2001*, 31–39.

Jank, W. (1996). Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? Eine Problemskizze. In T. Ott & H. von Loesch (Hrsg.), *Musik befragt, Musik vermittelt: Peter Rummenhöller zum 60. Geburtstag* (S. 228–261). Wissner.

Jank, W. (2011). Verstehen von Musik oder Teilhabe an musikalischen Praxen? Aspekte eines Paradigmenwechsels. In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik–Pädagogik–Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 104–121). Allitera.

Jank, W. (Hrsg.). (2013a). *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage). Cornelsen Scriptor.

Jank, W. (2013b). Musikdidaktische Konzepte. In W. Jank (Hrsg.), *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (Musikdidaktik; 3. Auflage, S. 58–68). Cornelsen Scriptor.

Jank, W. (2017). Musik und Musikdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, M. Rothgangel, H. J. Vollmer, & W. Jank (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik* (Bd. 1, S. 105–122). Waxmann.

Jank, W. (2021). Kapitel 1 Was ist Didatik? In *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 8–28). Cornelsen.

Jank, W., & Gies, S. (2013). Aufbauender Musikunterricht. In *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 7–27). Cornelsen.

Jank, W., & Meyer, H. L. (2014). *Didaktische Modelle* (Pädagogik & Didaktik; 11. Aufl.). Cornelsen Scriptor.

Jank, W., & Schmidt-Oberländer, G. (2015). *Music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I* (Schulmusik Sek). Helbling.

Jentschke, S., Koelsch, S., & Friederici, A. D. (2013). *Investigating the Relationship of Music and Language in Children* (Artikel).

Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns* (Lernpsychologie). Suhrkamp.

Jordan, A.-K. (2013). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik: Teilkompetenz »Musik wahrnehmen und kontextualisieren«*. Waxmann.

Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A., & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik–Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*(4), 500–521.

Jorgensen, E. R. (1991). Music Education in Broad Perspective. *The Quarterly - Journal of Music Teaching and Learning, 2*(3), 14–21.

Jorgensen, E. R. (1996). Justifying Music in General Education: Belief in Search of Reason. *Philosophy of Education Yearbook*, 228–236.

Jorgensen, E. R. (2021). *Values and Music Education*. Indiana University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv21hrhw2

Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Klinkhardt UTB. https://doi.org/10.36198/9783838531892

Jünger, H. (2011). Wozu brauch' ich Noten–Bin ich Mozart? In *Brennpunkt Schule. Musik baut auf.* (S. 234–244). Schott.

Jungert, M. (2010). Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp, & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 1–12). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Jungert, M., Romfeld, E., Sukopp, T., & Voigt, U. (Hrsg.). (2010). *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (Hrsg.). (2010). *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications*. Oxford University Press.

Kaiser, H. J. (1993). Zur Entstehung und Erscheinungsform »Musikalischer Erfahrung«. In H. J. Kaiser & E. Roske (Hrsg.), *Vom pädagogischen Umgang mit Musik* (S. 161–176). Schott.

Kaiser, H. J. (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–14.

Kaiser, H. J. (2001). Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von »musikalischer Kompetenz« in Prozessen ihres Erwerbs. *Musik & Bildung, 3*, 5–10.

Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? - Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderausgabe*, 1–12.

Kaiser, H. J. (2008). Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und ausserhalb der Schule.* (Bd. 29, S. 15–31). Die Blaue Eule.

Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizit des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 47–68.

Kaiser, H. J. (2015). Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Bd. 36, S. 33–49). Waxmann.

Kaiser, H. J. (2016). Aufbauender Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch: Bd. 3* (S. 65–82). Wißner-Verlag.

Kaiser, H. J. (2018). Legitimationen musikpädagogischen Handelns in Deutschland. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik; Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 38–43). Waxmann.

Kaiser, J. (2017). *Singen in Gemeinschaft als ästhetische Kommunikation. Eine ethnographische Studie*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17711-9

Kallio, A. A., Alperson, P., & Westerlund, H. (2019). *Music, Education, and Religion: Intersections and Entanglements*. Indiana University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3w6q

Kant, I. (1797). *Kritik der Urteilskraft* (23. Auflage). Suhrkamp.

Karakurt, Y. (2011). Mein Kopf ist voll! *Die Zeit*.

Kautter, H., Storz, L., & Munz, W. (2002). *Schultestbatterie zur Erfassung des Lernstandes in Mathematik, Lesen und Schreiben II* (3. Aufl.). Beltz.

Kessler, J.-U., & Lang, R. (2021). Fremdsprachliches und musikalisches Lernen–Überlegungen zu einem Strukturmodell am Beispiel Islands. *Babylonia, 1*, 88–95. https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.40

Khittl, C. (2007). *»Die Musik fängt beim Menschen an«. Anthropologische Musikdidaktik: Theoretisch–Praktisch* (P. M. Krakauer & C. Khittl, Hrsg.; Bd. 1). Peter Lang.

Kiebacher, M. (2017). */Zwischen/ als Ort der kreativen EntFaltung – Unterwegs zu einer Aisthetik des Zwischen mit Heidegger und Deleuze & Guattari und Cage*. Verlag Dr. Kovač.

Kinder- und Jugendpsychiatrie. (2020). [Informationsseite]. Neurologen und Psychiater im Netz. https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org (16.03.2023)

Kivy, P. (1991). Music and the Liberal Education. *Journal of Aesthetic Education, 25*(3), 79–93. https://doi.org/10.2307/3332996

Klafki, W. (1970). Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In *Erziehungswissenschaft 2. Eine Einführung. Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft* (S. 55–73). Fischer.

Klafki, W. (1975). Fünfte Studie: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958). In *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (2. Aufl., S. 126–153). Beltz.

Klein, J. T., Grossenbacher-Mansuy, W., Häberli, R., Bill, A., Scholz, R. W., & Welti, M. (Hrsg.). (2001). *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology, and Society: An Effective Way for Managing Complexity* (Forschungsmethoden). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-0348-8419-8

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Expertise Nr. 1; Bildungsreform, S. 228).

Klopp, E. (2013). *Explorative Faktorenanalyse* [Vorlesungsskript]. https://docplayer.org/28943896-Explorative-faktorenanalyse.html (16.03.2023)

Klose, P. (2019). DOINGS AND PLAYINGS? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 19–33). Waxmann.

Knapp, C., & Bonanati, M. (2016). *Eltern. Lehrer. Schüler. Theoretische und empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Kommunikationsformen*. Klinkhart.

Knigge, J., & Niessen, A. (2016). *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF), Hrsg.; Bd. 37). Waxmann.

Knigge, J., Niessen, A., & Jordan, A.-K. (2010). *Erfassung der Kompetenz »Musik wahrnehmen und kontextualisieren« mit Hilfe von Testaufgaben: Aufgabenentwicklung und -analyse im Projekt KoMus* (N. Knolle, Hrsg.; S. 81–107). Die Blaue Eule.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (S. 3–29). Routledge.

Köhnlein, W. (2000). Vielperspektivität, Fachbezug und Integration. In G. Löffle, V. Möhle, D. von Reeken, & V. Schwier (Hrsg.), *Sachunterricht–Zwischen Fachbezug und Integration* (S. 134–146). Klinkhardt.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer Verlag. https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.4

Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 149–162). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0

Kölsch, S. (2004). Das Verstehen der Bedeutung von Musik. In *Jahrbuch Max-Planck-Gesellschaft* (S. 497–502). Max Planck Gesellschaft. https://stefan-koelsch.de/papers/Jahrbuch_MPG_2004_Koelsch_Semantik.pdf (16.03.2023)

Kostka, A. (2017). *Neurodidaktik für den Musikunterricht*. Tectum. https://doi.org/10.5771/9783828866744

Kowal-Summek, L. (2017). *Neurowissenschaft und Musikpädagogik. Klärungsversuche und Praxisbezüge*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15262-8

Kraemer, R.-D. (2007a). Kreativität. In *Musikpädagogik–Eine Einführung in das Studium* (S. 319–326). Wissner.

Kraemer, R.-D. (2007b). *Musikpädagogik–Eine Einführung in das Studium: Bd. Forum Musikpädagogik* (Musikpädagogik; 2. Aufl.). Wissner.

Kramer, L. (2002). *Musical Meaning: Toward a Critical History*. University of California Press. https://doi.org/10.1525/9780520928329

Krause, M. (2008). Bedeutung und ästhetische Erfahrung. In *Bedeutung und Bedeutsamkeit* (Bd. 7). Georg Olms Verlag.

Krause, M. (2012). *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive: Bd. 68*. Olms.

Krause-Benz, M. (2014). »Musik hat für mich Bedeutung«–Bedeutungskonstruktion im musikunterricht als Dimension musikbezogener Bildung. *Art Education Research, No. 9/2014*. http://iae-journal.zhdk.ch (16.03.2023)

Krause-Benz, M. (2016). Handlungsorientierung–Zwischen Praktizismus und Performativität. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch: Bd. Band 3* (S. 83–95). Wißner-Verlag.

Krause-Benz, M. (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt–Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In F. Hess, L. Oberhaus, & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Bd. 8, S. 31–48). LIT.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Verlagsgruppe.

Künzli, R. (1975). *Curriculumentwicklung: Begründung und Legitimation.* Kösel.

Künzli, R. (2018). The School's Disciplinary Learning Scaffold: A Challenge for Integrated Education. In M. Cslovjecsek & M. Zulauf (Hrsg.), *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training* (S. 19–40). Peter Lang.

Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W., & Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan– Programm der Schule*. Beltz.

Künzli, R., & Messner, H. (1995). Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung, 13*(1995), 332–343. https://doi.org/10.25656/01:13314

Läge, D., & McCombie, G. (2015). Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen. Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik, 61,* 118–143.

Lamnek, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken* (Bd. 2). Psychologie Verlags Union.

Lamont, A., & Maton, K. (2010). Unpopular music: Beliefs and behaviours towards music in education. In R. Wright (Hrsg.), *Sociology and Music Education* (S. 63–80). Ashgate.

Lang, S., & Ruesch Schweizer, C. (2020). *Idealtypische subjektive Theorien – eine theoretisch fundierte Konkretisierung der Kombination von zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse und empirisch begründeter Typenbildung.* Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS).

Langer, S. K. (1948). *Philosophy in a New Key.* Mentor Books.

Lau, D. C., & Murnighan, J. K. (1998). Demographic Diversity and Faultlines: The Compositional Dynamics of Organizational Groups. *The Academy of Management Review, 28*(2), 325–340. https://doi.org/10.2307/259377

Laudel, G. (2002). Interdisziplinarität. In G. Endruweit, G. Trommsdorff, & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 204). UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Legrand, R. (2018). *Geschmack im Musikunterricht. Das strukturelle Selbstverständnis der Musikpädagogik zwischen Wertevermittlung und Wissenschaftlichkeit.* Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20203-3

Lehmann-Rommel, R. (2001). Deweys Aufhebung der dualistischen Denkform. Konsequenzen für den Umgang mit Zielen der Pädagogik. In H. Schreier (Hrsg.), *Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis* (S. 137–167). Klett-Cotta.

Lehmann-Wermser, A. (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch: Bd. Band 3*. Wißner-Verlag.

Leiner, D. J. (2019). Too Fast, too Straight, too Weird: Non-Reactive Indicators for Meaningless Data in Internet Surveys. *Survey Research Methods, 13*(3), Art. 3. https://doi.org/10.18148/srm/2019.v13i3.7403

Lelkes, O. (2018). Eudaimonie statt Hedonismus: Das Glück als aktive und kreative Lebensaufgabe: Psychodrama als Bühne des Glücks. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 17*(1), 101–107. https://doi.org/10.1007/s11620-017-0424-7

Leonhardmair, T. (2011). Im Dialog mit dem Anderen. Kunst als Einübung in das Fremde. In *Der Anspruch des Fremden als Ressource des Humanen*. Peter Lang Ltd. International Academic Publishers.

Leonhardmair, T. (2014). *Bewegung in der Musik: Eine transdisziplinäre Perspektive auf ein musikimmanentes Phänomen*. transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839428337

Leuchter, M. (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen* (Bd. 13). Waxmann.

Leuchter, M. (2013). Die Erforschung pädagogischer Überzeugungen. In *Sprechen und Zuhören – Gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf* (S. 12–30). hep-Verlag.

Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K., & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 562–579. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0168-z

Lichtschlag, M., Liebau, E., & van Hooven, A. (2015). *Jugend/Kunst/Erfahrung: Horizont 2015* (Horizont 2015, S. 57) [Studie: Kulturverständnis, kulturelle Interessen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen. Begegnungsmöglichkeiten und Erfahrungen mit den Künsten.]. Institut für Demoskopie Allensbach.

Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmassnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 27*(3), 346–360.

Louven, C. (1998). *Die Konstruktion von Musik: Theoretische und experimentelle Studien zu den Prinzipien der musikalischen Kognition*. Peter Lang.

Lowe, A. (1998). Integration of Music and French: A Successful Story / L'integration de la musique et du francais: une reussite pedagogique. *International Journal of Music Education, 32*(1), 33–52. https://doi.org/10.1177/025576149803200104

Luchsinger, S. (2010). *Zur Persönlichkeit resilienter Lehrpersonen. Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und proaktive Einstellung* [Masterarbeit]. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Ludke, K., & Weinmann, H. (Hrsg.). (2012). *European Music Portfolio–A Creative Way into Languages. Teachers Handbook*. http://emportfolio.eu (16.03.2023)

Maas, G., Terhag, J., Gies, S., & Wallbaum, C. (Hrsg.). (2010). Aufbauender Musikunterricht vs. Musikpraxen erfahren? In *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen: 50 Jahre populäre Musik in der Schule*. Lugert.

Mall, P., Spychiger, M., Vogel, R., & Zerlink, J. (Hrsg.). (2016). *European Music Portfolio–Mathematics: Sounding Ways into Mathematics. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. http://emportfolio.eu (16.03.2023)

Malloch, S., & Trevarthen, C. (Hrsg.). (2009). *Communicative musicality* (Musikpsychologie). Oxford University Press.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie–Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien Verlag.

Massow, A. von. (1995). Absolute Musik. In H. H. Eggebrecht (Hrsg.), *Terminologie der Musik im 20. Jahrhundert*. Franz Steiner Verlag.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

Meister, N. (2018). »Die sollen Spass dran haben!«–Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 224–238). Julius Klinkhardt.

Melchior, J. (1992). Postmoderne Konflikte um den Konsensus-Begriff. Zum »Widerstreit« zwischen Lyotard und Habermas. *Institut für Höhere Studien, 27*.

Mena Marcos, J. J., & Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions. *Educational Research Review, 1*(2), 112–132. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.003

Menck, P. (1987). Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. *Zeitschrift für Pädagogik, 33*(3), 363–380.

Menken, K. (2006). Teaching to the Test: How No Child Left Behind Impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners. *Bilingual Research Journal, 30*(2), 521–546. https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162888

Menold, N., & Bogner, K. (2015). Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen. *SDM Survey Guidelines*. https://doi.org/10.15465/SDM-SG_015

Merker, B. (2014). Warum wir musikalisch sind – Antworten aus der Evolutionsbiologie. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch: Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung* (S. 255–280). Georg Olms.

Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung, 18*(2), 157–171.

Mey, G., & Mruck, K. (2018). Qualitative Interviews in der psychologischen Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–21). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_33-1

Meyer, H. (1989). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband* (2. Aufl.). Cornelsen Scriptor

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. The University of Chicago Press.

Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik, 36*, 481–494.

Mönig, M. (2008). Von Neurobiologie, musikalischer Grundkompetenz und Kulturerschliessung. Oder: Der Baum der Musikerziehung kritisch hinterfragt. *Diskussion Musikpädagogik, 37*, 4–10.

Mönig, M. (2017). Von Sprachlosigkeit, Bekümmernis und heiteren Empfindungen. Zur Bedeutung von und zum Umgang mit Gefühlen im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik, 76*, 49–57.

Moosbrugger, H., & Kelava, A. (Hrsg.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion: Mit 66 Abbildungen und 41 Tabellen* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4

Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J., & Stewart, L. (2014). The Musicality of Non-Musicians: An Index for Assessing Musical Sophistication in the General Population. *PLoS ONE, 9*(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089642

Müller-Brozovic, I. (2019). Resonanzaffine Musikvermittlung. *Diskussion Musikpädagogik, 81*, 4–10.

Müller-Jentsch, W., Endruweit, G., Trommsdorff, G., & Burtzan, N. (2014). Theorie des kommunikativen Handelns. In *Wörterbuch der Soziologie* (S. 551–557). UKV Verlagsgesellschaft. https://doi.org/10.36198/9783838585666

Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (2017). *Mplus User's Guide* (Eight Edition). Muthen & Muthen. https://www.statmodel.com/ (16.03.2023)

Myers, D., & Scripp, L. (2007). Evolving Forms of Music-in-Education Practices and Research in the Context of Arts-in-Education Reform: Implications for Schools that Choose Music as Measure of Excellence and as a Strategy for Chang. *Journal for Music-in-Education*, 381–396.

Neuhaus, D. (2019). Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik. In M. Degeling, N. Franken, S. Freud, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 222–233). Klinkhardt.

Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (2018). *Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester* [Posterbeitrag]. Programm-Workshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Berlin.

Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik, 48*(1), 10–29. https://doi.org/10.25656/01:3818

Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner – Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann Verlag.

Newmann, F. M., Lopez, G., & Bryk, A. S. (1998). *The Quality of Intellectual Work in Chicago Schools: A Baseline Report* (Improoving Chicago Schools, S. 60) [Baseline Report for the Chicago Annenberg Research Project]. Consortium of Chicago School research.

Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. LIT.

Niessen, A. (2008). *Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung*. Forum: Qualitative Sozialforschung.

Niessen, A. (2014). Individualkonzepte von Musiklehrenden – eine qualitative Studie als Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. *Art Education Research, 5*(9), 1–9.

Niessen, A. (2015). Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden des Programms »Jedem Kind ein Instrument«. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 4*(1), 106–118. https://doi.org/10.3224/zisu.v4i1.21318

Nimczik, O. (2008). *Musik in der allgemein bildenden Schule* (S. 14) [Archivbeitrag]. Deutsches Musikinformationszentrum. http://www.miz.org (16.03.2023)

Nimczik, O. (2019). Musik in der allgemein bildenden Schule. In Deutscher Musikrat (Hrsg.), *Musikleben in Deutschland* (S. 50–77). Deutsches Musikinformationszentrum. http://www.miz.org (16.03.2023)

Noppeney, G., & Cslovjecsek, M. (2017). 500 miles – Ein Song, der uns auf viele Züge aufspringen lässt. *Babylonia, 2017*(3), 38–41.

Novak, J., & Gowin, B. D. (2010). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.

Nykrin, R. (1978). *Erfahrungserschliessende Musikerziehung: Konzept, Argumente, Bilder*. Gustav Bosse.

Oberschmidt, J. (2013). Ein Plädoyer für die Muße. Gedanken zu einem kontemplativen Musikunterricht. *Kulturelle Bildung online*. https://doi.org/10.25529/92552.305

Odena, O. (2018). *Musical creativity revisited: Educational foundations, practices and research*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315464619

OECD. (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project (16.03.2023)

OECD. (2019b). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

Oelkers, J. (2001). *Braucht es Musik in der Schule?* http://www.kmaargau.ch/wp-content/uploads/036_Aarau.pdf (10.11.2020)

Oelkers, J. (2002). Braucht es Musik in der Schule? *MuV-INFO, 39*. http://www.muv.ch/downloads/category/3-muv-info.html (10.11.2020)

Oelkers, J. (2007). *Gehört Musik in die Schule der Zukunft?* Musikschulkongress 2007, Mannheim. http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2007/265_MannheimMusik.pdf (10.11.2020)

Oelkers, J. (2008). *Lehrplanentwicklung, Lehrmittel und Bildungsstandards*. Klausurtagung der Leitungskonferenz des Staatsinstituts für Schulentwicklung und Bildungsforschung, Bildungszentrum St. Quirin.

Oelkers, J. (2009). *Zukunftsmusik: Zur Begründung einer engen Kooperation zwischen der Volksschule und den Musikschulen*.

Oelkers, J. (2014). *Musik: Ein Randfach oder ein Zentrum der Bildung*. 3. Symposion Schulmusik, Freiburg im Breisgau. http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2014/Freiburg_Musik.pdf (10.11.2020)

Oelkers, J. (2018). *Education and Music: An Old Couple* [Lecture]. https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:b0c3441f-4c11-4cfe-bc27-77a28705d369/Bern%20Music%20def._ENG.pdf (10.11.2020)

Olesko, K. M. (1993). Tacit Knowledge and School Formation. *Osiris, The History of Science Society, 8*, 16–29. https://doi.org/10.1086/368716

Ott, T. (1979). *Zur Begründung des Musikunterrichts–Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik* [Monografie]. Oldenburg.

Ott, T. (2016). 45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Waxmann.

Pallant, J. (2016). Factor Analysis. In *SPSS survival manual* (S. 182–203). McGraw-Hill Education. https://doi.org/10.4324/9781003117407-19

Pant, H. A. (2016). *Einführung in den Bildungsplan 2016* [Dokumentensammlung]. Bildungspläne BW. http://www.bildungsplaene-bw.de (16.03.2023)

Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? - Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Julius Klinkhardt.

Peterlini, H. K. (2018). Die Normalisierung des Anders-Seins: Phänomenologische Erfahrungsprotokolle und Reflexionen zur gelebten Inklusion im italienischen Schulsystem am Beispiel von Südtiroler Schulen. *Zeitschrift für Inklusion, 2018*(1). https://www.inklusion-online.net/ (16.03.2023)

Peterson, E., Alexander, P., & List, A. (2017). The argument for epistemic competence. In A. Anschütz, H. Gruber, & B. Moschner (Hrsg.), *Wissen und lernen: Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen* (S. 254–270). Waxmann.

Phoenix, P. H. (1971). The use of the disciplines. In M. Levit (Hrsg.), *Curriculum* (S. 148–158). University of Illinois Press.

Pichler, M. (2009). *Gefühle in der Musik und ihre Auswirkungen auf den Menschen* [Seminararbeit]. ÖBV.

Picht, G. (1972). Wozu braucht die Gesellschaft Musik? *Deutscher Musikrat Referate / Informationen, 22*, 35–39.

Pieper, A. (2014). *Nachgedacht: Philosophische Streifzüge durch unseren Alltag*. Schwabe. https://doi.org/10.24894/978-3-7965-3359-4

Pio, F., & Varkøy, Ø. (2012). A Reflection on Musical Experience as Existential Experience: An Ontological Turn. *Philosophy of Music Education Review, 20*(2), 99. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.20.2.99

Plummeridge, C. (2001). The justification for music education. In C. Philpott & C. Plummeridge (Hrsg.), *Issues in Music Teaching* (S. 21–31). Routledge.

Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24*(1), 73–84. https://doi.org/10.1024/1010-0652.a000005

Potzmann, R. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Betrachtungen zu Konzepten und Potenzialen. In C. Friedrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller, & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 9* (S. 77–96). LIT.

Prengel, A. (2013). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel, *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Bd. 4, S. 785–801). Beltz Juventa.

Priemer, B. (2006). Deutschsprachige Verfahren der Erfassung von epistemologischen Überzeugungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 12*, 159–175.

Puffer, G. (2013). Musikunterricht im Rückspiegel. Zur Konstruktion von »Musikunterricht« in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 29–44). Waxmann.

Putz, W. (1982). Emotionalität und Musikunterricht. In K.-E. Behne (Hrsg.), *Gefühl als Erlebnis–Ausdruck als Sinn*. Laaber.

Rau, H. (2009). *Erfahrungen mit den Fächerverbünden* (Antwort der Landesregierung auf grosse Anfrage der SPD Nr. 14/4308). Landtag von Baden-Württemberg. https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP14/Drucksachen/4000/14_4308_D.pdf (16.03.2023)

Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education*. Prentice Hall.

Reimer, B. (1997). Music Education in the Twenty-First Century. *Music Educators Journal, 84*(3), 33–38. https://doi.org/10.2307/3399054

Reiner, G. (2017). Les dichotomies en droit. *Les nouveaux chantiers de la doctrine juridique, Actes des 4° et 5° Journées d'étude sur la méthodologie 2016*, 56.

Repenning, A., Zurmühle, J., Lamprou, A., & Hug, D. (2020). Computational Music Thinking Patterns: Connecting Music Education with Computer Science

Education through the Design of Interactive Notations. *Proceedings of CSEDU 2020 – 12th International Conference on Computer Supported Education*. CSEDU 2020 – 12th International Conference on Computer Supported Education, Prague. https://doi.org/10.5220/0009817506410652

Reusser, K., & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli, & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Waxmann.

Reuter, C., & Mühlhans, J. (2017). Mythen und Legenden zur Wirkung von Musik. In *Handbuch Musikpsychologie* (S. 719–745). Hogrefe.

Ribke, J. (1994). *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept*. Conbrio.

Ribke, J. (2003). Ästhetische Bildungsprozesse als Resonanz früher Lebenserfahrung. In N. Petrat (Hrsg.), *Mit Spass dabei bleiben. Musikästhetische Erfahrungen aus der Perspektive der Forschung*. Die Blaue Eule.

Richter, C. (1982). Methodische Ansätze der Höranalyse–Hören als Aufgabe und Ziel der didaktischen Interpretation. In W. Schmidt-Brunner & S. Abel-Struth (Hrsg.), *Methoden des Musikunterrichts* (S. 248–262). Schott.

Richter, C. (1999). Der Beitrag des Faches Musik zum Auftrag der allgemeinbildenden Schule. Gedankensplitter zu einem vernachlässigten Thema. *Diskussion Musikpädagogik*, *1*, 29–56.

Richter, C. (2006). *Der Musikunterricht gehört den Schülern; Eine Anleitung zum selbständigen Umgang mit Musik* (Musikpädagogik). Hildegard-Junker.

Richter, C. (2007). Lasst die Schüler ran! *mip-Journal*, *19*, S. 6-11.

Richter, C. (2008). Musikunterricht von »unten«. Curriculare Arbeit und aufbauender Unterricht von den Schülern aus. *Diskussion Musikpädagogik*, *37*, 11–20.

Richter, C. (Hrsg.). (2009). *Diskussion Musikpädagogik. Grundfragen der Ästhetik*. Hildegard-Junker-Verlag.

Richter, C. (Hrsg.). (2013). *Diskussion Musikpädagogik. Neurodidaktik*. Hildegard-Junker-Verlag.

Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick* (2., Bd. 15). ATHENA-Verlag.

Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen*. Beltz Juventa.

Roberts, N., & Hill, R. (2021). *School inspections in England: Ofsted* (CBP 07091; Commons Library Research Briefing, S. 22). House of Commons Library. https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN07091/SN07091.pdf (16.03.2023)

Rogg, S. (2019). Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Bd. 40, S. 219–230). Waxmann.

Röhl, K. F. (1999). Praktische Rechtstheorie: Die Abgrenzung von Tun und Unterlassen und das fahrlässige Unterlassungsdelikt. Die Denkform der Alternative in der Jurisprudenz. *Juristische Arbeitshefte, 11,* 895–901.

Röhl, K. F. (2020, Dezember 9). Gegenbegriffe (Antonyme) und Dichotomien als Werkzeug der Jurisprudenz. *RSOZBLOG.de*.

Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research, 9,* 8.

Rolle, C., & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (Bd. 28, S. 507–535). kopaed.

Röösli, J. (1976). *Didaktik der Schulmusik* (L. Kaiser, Hrsg.; Musikdidaktik). Comenius-Verlag.

Röösli, J., & Zihlmann, H. (1985). *Arbeitshefte Musik 1-6 Schülerheft und Leherheft* (Schulmusik Primarstufe). Comenius-Verlag.

Rora, C. (2017). Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie der Partizipation. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft: Music education and cultural studies* (S. 165–180). Waxmann.

Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp Verlag.

Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz.

Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 349–385). Waxmann.

Røyseng, S., & Varkøy, Ø. (2014). What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 13*(1), 101–125.

Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts Integration in the Curiculum: A Reveiw of Rese4arch and Implications for Teaching and Learning. In L. Bresler (Hrsg.), *International Handbook of Research in Arts Education* (Artikel; S. 287–302). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_18

Schäfer, K. (2013). Jugendpolitik und Kulturelle Bildung. *Kulturelle Bildung online*. https://doi.org/10.25529/92552.171

Scharf, H. (2003). *Der Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten*. *19,* 43–48.

Scheele, B., & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-*

Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Francke.

Scheele, B., & Groeben, N. (2020). Dialog-Konsens-Methoden. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 506–523). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_36

Schellenberg, G. (Hrsg.). (2009). Musikunterricht, geistige Fähigkeiten und Sozialkompetenzen: Schlussfolgerungen und Unklarheiten. In *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* (Bildungsforschung 32, S. 114–124). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Schiavio, A., Gesbert, V., Reybrouck, M., Hauw, D., & Parncutt, R. (2019). Optimizing Performative Skills in Social Interaction: Insights From Embodied Cognition, Music Education, and Sport Psychology. *Frontiers in Psychology, 10/1542*, 14.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01542

Schläbitz, N., & Everding, M. (2008). Fächerübergreifender Ansatz im Musik-& Religionsunterricht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 7.

Schleicher, A. (2019). *Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten*. OECD. https://doi.org/10.1787/9783763960231-de

Schlichter, N. (2012). *Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen*. Georg-August-Universität.

Schmid, S., & Doerne, A. (2020). Children´s Musical Agency in Immersive Educational Environments. An Interdisciplinary Laboratory About Future Music Schools. In E. Saether & A. Houmann (Hrsg.), *Make Music Matter–Music Education Meeting the Needs of Young Learners: Bd. XIII* (S. 71–88). Helbling.

Schmidt, C., & Weishaupt, H. (2004). *Dokumentation der Längsschnittforschung im Bildungsbereich* (S. 11) [Projektbericht]. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Schmidt-Atzert, L. (1982). Emotionspsychologie und Musik. In K.-E. Behne (Hrsg.), *Gefühl als Erlebnis–Ausdruck als Sinn: Bd. Musikpädagogische Forschung* (S. 26–46). Laaber.

Schneider, E. K. (1996). *Vom Umgang mit dem Fremden (Schülerheft, Lehrerband und CD)*. Diesterweg.

Schnell, R. (2018). *Warum ausschließlich online durchgeführte Bevölkerungsumfragen nicht repräsentativ sind*. Portal Marktforschung. https://www.marktforschung.de/marktforschung/a/warum-ausschliesslich-online-durchgefuehrte-bevoelkerungsumfragen-nicht-repraesentativ-sind/ (16.03.2023)

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.

Schorn, A. (2000). The »Theme-centered Interview«. A Method to Decode Manifest and Latent Aspects of Subjective Realities. *Forum Qualitative Sozialforschung, 1*(2), Art. 2. https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1092

Schumacher, R. (Hrsg.). (2006). *Macht Mozart schlau?: Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik* (Musikpädagogik 18). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Schumacher, R. (Hrsg.). (2009). *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* (Bildungsforschung 32). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Schwarzer, R. (1992). *Self-Efficacy*. Hemisphere Publishing.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, 44*, 28–53.

Schwippert, K. (2019). *TIMSS* [Projektwebseite]. Projekt Timms 2019. https://www.timss.uni-hamburg.de/ (16.03.2023)

Scripp, L. (2002). An overview of research on music and learning. In *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (S. 132–136).

Shulmann, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Shulmann, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Shusterman, R. (2005). *Leibliche Erfahrung in Kunst und Lebensstil* (Lernpsychologie; Bd. 3). Akademie. https://doi.org/10.1524/9783050047041

Sichler, R. (2000). Qualitative Heuristik und dialogische Hermeneutik: Ein Kommentar zu Christian Schaipps und Ernst Plaums Beitrag »Sogenannte projektive Techniken: Verfahren zwischen Psychometrie,Hermeneutik und qualitativer Heuristik«. *Journal für Psychologie, 8*(1), 45–48.

Simonson, J. (2009). Klassenzimmerbefragungen von Kindern und Jugendlichen: Praktikabilität, Potentiale und Probleme einer Methode. In M. Weichbold, J. Bacher, & C. Wolf (Hrsg.), *Umfrageforschung: Herausforderungen und Grenzen* (S. 63–84). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91852-5_4

Sinek, S. (2011). *Start With Why: How Great Leaders Inspire Everyone To Take Action* (1. Aufl.). Penguin.

Spitzer, M. (2008). *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Schattauer.

Spychiger, M. (1992). Zwischen Mythos und Realität: Aussermusikalische Wirkungen von Musikunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 39*, 243–252.

Spychiger, M. (1995). *Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen?* Kovač.

Spychiger, M. (2001a). Flügel des Lernens. Zur Bedeutung des Musikalischen in der Schule. In J. Kahlert, M. Schröder, & A. Schwanebeck (Hrsg.), *Hören. Ein Abenteuer* (S. 77–90). Fischer.

Spychiger, M. (2001b). Unterstanding Musical Activity and Musical Learning as Sign Processes: Toward a Semiotic Approach to Music Education. *The Journal of Aesthetic Education, 35,* 53–67. https://doi.org/10.2307/3333771

Spychiger, M. (2006). Ansätze zur Erklärung der kognitiven Effekte musikalischer Betätigung. In R. Schumacher, *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik* (Bd. 18, S. 113–130). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Spychiger, M. (2013a). Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *üben & musizieren, 6,* 18–21.

Spychiger, M. (2013b). Musik ist meine Religion–Psychologische Zugänge. In J. A. Belzen (Hrsg.), *Musik und Religion–Psychologische Zugänge* (S. 183–198). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19652-7_8

Spychiger, M. (2018). Lernbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen–Forschung–Diskurse* (S. 159–169). Waxmann.

Stadler Elmer, S. (2004). »›Wo man singt, da lass dich ruhig nieder…‹« Erziehung und Verführung durch Lieder. In K. Schärer (Hrsg.), *Königswege, Labyrinthe, Sackgassen* (S. 215–233). Chronos.

Stadler Elmer, S. (2015a). *Kind und Musik. Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen*. Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41692-7

Stadler Elmer, S. (2015b). Musik – Lernen und Entwicklung. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Primarschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 72–86). Helbling.

Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In *The journal of educational psychology* (Bd. 94, Nummer 2, S. 344–355). https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344

Steering Group. (2006). *Special Interest Group on Practice and Research in Integrated Music Education* [Network]. SIG_PRIME. https://www.sigprime.net (16.03.2023)

Stöger, C. (2008a). Kreativität in der Musikpädagogik – Eine Selbstverständlichkeit? *mip-Journal, 21,* 6–11.

Stöger, C. (2008b). Wie kreativ ist Musikhören? Eine Spurensuche aus musikpädagogischer Perspektive. *Diskussion Musikpädagogik, 39,* 5–17.

Streitbörger, W. (Regisseur). (2019, Dezember 30). Ambiguitätstoleranz–Lernen, mit Mehrdeutigkeit zu leben. In *Deutschlandfunk Kultur.* https://www.deutschlandfunkkultur.de/ambiguitaetstoleranz-lernen-mit-mehrdeutigkeit-zu-leben-100.html (16.03.2023)

Stroh, W. M. (2008). Musik macht dumm. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik,* 23–41.

Sukopp, T. (2010). Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. Definitionen und Konzepte. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp, & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 13–29). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Suzuki, S. (1994). *Erziehung ist Liebe: Eine neue Erziehungsmethode*. Gustav Bosse.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (Seventh edition). Pearson.

Tellisch, C. (2015). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*. Budrich UniPress. https://doi.org/10.3224/86388099

Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer–Möglichkeit, Rahmen und Grenzen. In I. Goodson, S. Hopmann, & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Böhlau Verlag.

Treml, A. K. (1972). *Das Zielproblem–Möglichkeiten und Grenzen der Curriculumsforschung als Wissenschaft*. Schindele.

Treml, A. K. (1975). Über die Unfähigkeit zu begründen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Begründungstheorie in praktischer Absicht. In R. Künzli (Hrsg.), *Curriculumentwicklung: Begründung und Legitimation.* (S. 57–72). Kösel.

United Nations Organisation. (1989). *Die UN-Kinderrechtskonvention*. UNO. https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention (16.03.2023)

Valsangiacomo, F., Künzli David, C., & Widorski, D. (2014). Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichtens. *ZDG, 1*, 21–39.

Varkøy, Ø. (2015). The Intrinsic Value of Musical Experience. A Rethinking: Why and How? In F. Pio & Ø. Varkøy, *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations, Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education 15* (S. 45–60). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9319-3_3

Varkøy, Ø. (2016a). Die Bildungsdebatte als Kampf um Werte. In Ø. Varkøy (Hrsg.), *Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis heute* (S. 108–116). Helbling Verlag.

Varkøy, Ø. (2016b). *Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis heute*. Helbling Verlag.

Varkøy, Ø. (2018a). Legitimationen musikpädagogischen Handelns aus internationaler Perspektive: Beispiel Skandinavien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen–Forschung–Diskurse* (S. 43–51). Waxmann.

Varkøy, Ø. (2018b). Warum Musikunterricht? Eine skandinavische Perspektive. *Diskussion Musikpädagogik, 80*, 40–46.

Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören*. Florian Noetzel.

Viladot, L., & Casals, A. (2018). Ryming the Rythm and Measuring the Metre: Pooling Music and Language in the Classroom. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education, 1*(1), 37. https://doi.org/10.5565/rev/clil.6

Viladot, L., & Cslovjecsek, M. (2014). *Do you Speak… Music? Facing the Challanges of Training Teachers on Integration*. 5. http://www.hejmec.eu (16.03.2023)

Viladot, L., Hilton, C., Casals, A., Saunders, J., Carrillo, C., Henley, J., González-Martín, C., Prat, M., & Welch, G. (2018). The integration of music and mathematics education in Catalonia and England: Perspectives on theory and practice. *Music Education Research, 20*(1), 71–82. https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1290595

Vives, M., & FeldmanHall, O. (2018). Tolerance to ambiguous uncertainty predicts prosocial behavior. *Nature Communications, 9*. https://doi.org/10.17605/OSF.IO/AHYQJ

Vogt, J. (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 39–53.

Vogt, J. (2012a). Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In F. Heß & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität* (S. 6–19). LIT Verlag Münster.

Vogt, J. (2012b). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM).* http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf (16.03.2023)

Volksschulleitung. (2017). *Handreichung Stundentafel Sekundarschule.* Erziehungsdepartement Basel-Stadt.

Vollstädt, W. (2003). Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht–Erziehung–Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (S. 194–214). Beltz.

Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., Rauin, U., Hohmann, K., & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen, Leske + Budrich. 1999. [Rezension]*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97422-8

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl., mit Methodensammlung). Klinkhardt.

Waldenfels, B. (2010). *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Suhrkamp.

Wallbaum, C. (1998). Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? *Musik und Bildung 30 4*, 4, 10–15.

Wallbaum, C. (2006). *Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein?* ConBrio.

Wallbaum, C. (2007). Das Exemplarische in musikalischer Bildung: Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 20–40.

Wallbaum, C. (2016). Didaktische Position III: Erfahrung – Situation – Praxis. In *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch kultureller Bildung an Schulen* (S. 39–56). epos-Verlag.

Wartberg, K. (2018). Erziehung durch Musik. Von der Bedeutung der Musikerziehung im Kindesalter. In *Erziehung durch Musik* (2. Aufl., S. 67–80). Deutsche Suzuki Gesellschaft. https://www.germansuzuki.de/wp-content/uploads/2010/05/erziehung.pdf (16.03.2023)

Warwitz, S. A. (2016). *Sinnsuche im Wagnis: Leben in wachsenden Ringen. Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten* (2. Aufl.). Schneider Hohengehren.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2000). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (Lernen). Huber.

Weber, E. W., Spychiger, M., & Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht* (Bd. 17). Die Blaue Eule.

Weber, M. (1920). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie* (Bd. 1). Mohr Siebeck.

Weber, M. (2005). Musikpädagogische Theoriebildung im bundesdeutschen Reformzeitalter 1965-1973. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (Bd. 26, S. 172–197). Die Blaue Eule.

Weigelin, E. (1911). Gesetze der Natur und Gesetze der Gesellschaft. *Archiv für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie, 5*(2), 324–330.

Weiler, H. N. (1990). Curriculum Reform and the Legitimation of Educational Objectives: The case of the Federal Republic of Germany. *Oxford Review of Education, 16*(1), 15–27. https://doi.org/10.1080/0305498900160102

Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.

Weiss, S. (2006). *Kind und Radio. Nutzung, Motive und Interessen der 7- bis 14-Jährigen* (Themen). Haupt.

Weiss, S., & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in–Motive und Selbstbild. *Beiträge empirischer Musikpädagogik, 1*(2), 2–18.

Welch, G. F. (2005). Singing as communication. In D. Miell, R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (Hrsg.), *Musical Communication* (S. 239–260). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0011

Westerlund, H. (2008). Justifying Music Education: A View from Here-and-Now Value Experience. *Philosophy of Music Education Review, 16*(1), 79–95. https://doi.org/10.2979/PME.2008.16.1.79

Widorski, D. (2018). Interdisciplinarity Based on a Deep Understanding of Disciplinarity: Benefits for Students' Self-Development. In M. Cslovjecsek & M. Zulauf (Hrsg.), *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training* (S. 195–216). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0475-2

Widorski, D., Künzli-David, C., & Valsangiacomo, F. (2014). Bildungstheoretisch begründete Konzeption fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. In C. Schier & E. Schwinger (Hrsg.), *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hoch-*

schulen und Universitäten (S. 303–316). transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427842.303

Wilske, H. (2017). Musikalische Erfahrung versus musikalische Bildung? Zur Situation der Schulmusik und ihrer Verbände in der Bundesrepublik Deutschland. *Neue Musikzeitung*, *66*(5).

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Beltz.

Yob, I. M. (2010). Why is Music a Language of Spirituality? *Philosophy of Music Education Review, 18*(2), 145–151. https://doi.org/10.2979/pme.2010.18.2.145

Zahler, E. (2006a). Frei improvisierte Musik in der Musiktherapie als Medium für Ausdruck und Kommunikation von Emotionen. Eine musikpsychologische Studie zur musiktherapeutischen Grundlagenforschung. *Musiktherapeutische Umschau Online*.

Zahler, E. (2006b). Frei improvisierte Musik in der Musiktherapie als Medium für Ausdruck und Kommunikation von Emotionen. Eine musikpsychologische Studie zur musiktherapeutischen Grundlagenforschung. *Musiktherapeutische Umschau Online*.

Zaiser, D. (2005). *Musik und Rhythmik in der Sprachförderung*. Deutsches Jugendinstitut.

Zulauf, M. (2007). Vingt ans d'enseignement élargie de la musique en suisse: Un cheminement vers l'interdisciplinarité. *Recherche en éducation musicale, 26*, 301–313.

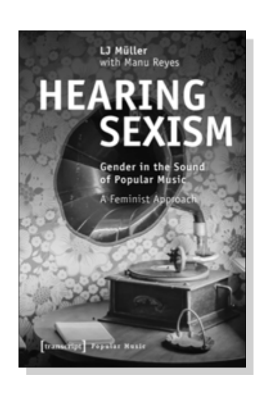
Zulauf, M. (2010). Musikalische Bildung als Teil des Lebensalltags: Wer in der Musik weiterkommen will, ist auf möglichst vielfältige Kanäle angewiesen. *Neue Zürcher Zeitung*. https://www.nzz.ch/musikalische_bildung_als_teil_des_lebensalltags-ld.892527 (16.03.2023)

Zulauf, M., & Cslovjecsek, M. (2018a). Lessons Taken From the Journey: Where Next? In *Integrated Music Education – Challenges of Teaching and Teacher Training* (S. 399–410). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0475-2

Zulauf, M., & Cslovjecsek, M. (2018b). The Intertwining of Music, Education, and Integration. In M. Cslovjecsek & M. Zulauf (Hrsg.), *Integrated Music Education – Challenges of Teaching and Teacher Training* (S. 41–68). Peter Lang https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0475-2

Zulauf, M., & Gentinetta, P. (2005). *Erweiterter Musikunterricht (EMU) an den Volksschulen im Kanton Aargau: Design für die Evaluation* [Design für die Evaluation].

Musikwissenschaft



LJ Müller
Hearing Sexism
Gender in the Sound of Popular Music. A Feminist Approach

August 2022, 208 p., pb.
25,00 € (DE), 978-3-8376-5851-4
E-Book:
PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5851-8



Vera Grund, Nina Noeske (Hg.)
Gender und Neue Musik
Von den 1950er Jahren bis in die Gegenwart

2021, 370 S., kart.,
21 SW-Abbildungen, 8 Farbabbildungen
40,00 € (DE), 978-3-8376-4739-6
E-Book:
PDF: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4739-0



Sonja Heyer
Die Kunst der Dauer
Transformative Erhabenheit in der zeitgenössischen Musik

Oktober 2022, 280 S., kart.,
21 SW-Abbildungen, 1 Farbabbildung
45,00 € (DE), 978-3-8376-6498-0
E-Book:
PDF: 44,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-6498-4

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Musikwissenschaft



Alexander Lederer
Die Narrativität der Musik im Film
Audiovisuelles Erzählen als performatives Ereignis

Dezember 2022, 306 S., kart., 3 SW-Abbildungen
49,00 € (DE), 978-3-8376-6392-1
E-Book:
PDF: 48,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-6392-5



Martin Eybl
Sammler*innen
Musikalische Öffentlichkeit und ständische Identität, Wien 1740–1810

September 2022, 590 S., kart.,
25 Farbabbildungen, 5 SW-Abbildungen
59,00 € (DE), 978-3-8376-6267-2
E-Book:
PDF: 58,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-6267-6



Frédéric Döhl
Zwischen Pastiche und Zitat
Die Urheberrechtsreform 2021
und ihre Konsequenzen für die künstlerische Kreativität

August 2022, 294 S., kart.
46,00 € (DE), 978-3-8376-6248-1
E-Book:
PDF: 45,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-6248-5

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de